



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* im
Italienischunterricht heute“

Verfasserin

Carina Eschbacher

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 350

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramt UF Spanisch UF Italienisch

Betreuer:

o. Univ.- Prof. Dr. Georg Kremnitz

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Besonderer Dank gebührt Herrn Professor Kremnitz für eine wunderbare Betreuung während der Diplomarbeitsphase. Er hat mir nicht nur wertvolle Tipps für meine Arbeit gegeben, sondern auch immer Zeit gefunden, Fragen aller Art zu beantworten.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die immer an meiner Seite stehen, mich unterstützen und an mich glauben. Durch sie habe ich gelernt, meinen eigenen Weg zu finden und diesen auch zu gehen.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	1
II. Theorieteil	3
1. Die Bedeutung der Fertigkeiten <i>Hören</i> und <i>Sprechen</i> im Wandel der Zeit und der Methoden	3
1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode	3
1.2. Die Direkte Methode	4
1.3. Die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode	6
1.4. Die Vermittelnde Methode	8
1.5. Die Kommunikative Didaktik	9
1.6. Der Interkulturelle Ansatz	11
2. Die Fertigkeit <i>Hören</i>	14
2.1. Was ist Hörverstehen?	14
2.1.1. Der Hörverstehensprozess	14
2.1.1.1. Einflüsse beim Hörverstehen	16
2.1.2. Die Bedeutung von Vorwissen, Erwartungen, Hörerinteresse, Verstehensabsicht und Verstehensstrategien	17
2.1.2.1. Verstehensabsicht und Hörerinteresse	17
2.1.2.2. Sprachwissen	18
2.1.2.3. Sach- und Vorwissen, Erwartungen	19
2.1.2.4. Verstehensstrategien	20
2.1.3. Hörstile	23
2.1.4. Schwierigkeiten beim Hörverstehen	25
2.2. Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht	28
2.2.1. Die Notwendigkeit der Schulung des Hörverstehens im FSU	28
2.2.2. Charakteristiken eines „guten“ Hörtextes	30
2.2.3. <i>Authentizität</i>	33
2.2.4. Übungstypologie	35
2.2.4.1. Die Phasentypologie	35
2.2.4.2. Die Komponententypologie	37
2.2.4.3. Die Ebenentypologie	38
2.2.4.4. Hörverständnisaktivitäten	39

3. Die Fertigkeit <i>Sprechen</i>	42
3.1. Was ist Kommunikation/ Sprechen?	42
3.1.1. <i>Kommunikationsfähigkeit</i> als Lernziel	44
3.2. Die Fertigkeit <i>Sprechen</i> im Fremdsprachenunterricht	46
3.2.1. Schwierigkeiten beim Aufbau der Fertigkeit <i>Sprechen</i>	48
3.2.2. Die Fertigkeitsstufen beim <i>Sprechen</i>	50
3.2.3. Übungstypologie	51
3.2.3.1. Übungen, die „Kommunikation vorbereiten“	52
3.2.3.2. Übungen, die „Kommunikation aufbauen und strukturieren“	54
3.2.3.3. Übungen, die „Kommunikation simulieren“	57
3.2.4. Übungen zum Sprechen.....	58
3.2.5. Korrekturverhalten	62
III. Praxisteil	64
4. Umsetzung in verschiedenen Lehrbüchern für die Fremdsprache Italienisch	64
4.1. Die Fertigkeit <i>Hören</i>	64
4.1.1. Die Fertigkeit <i>Hören</i> in <i>Linea diretta</i>	64
4.1.2. Die Fertigkeit <i>Hören</i> in <i>Espresso</i>	70
4.1.3. Die Fertigkeit <i>Hören</i> in <i>Detto fatto</i>	75
4.2. Die Fertigkeit <i>Sprechen</i>	82
4.2.1. Die Fertigkeit <i>Sprechen</i> in <i>Linea diretta</i>	82
4.2.2. Die Fertigkeit <i>Sprechen</i> in <i>Espresso</i>	90
4.2.3. Die Fertigkeit <i>Sprechen</i> in <i>Detto fatto</i>	97
4.3. Fazit	106
IV. Zusammenfassung.....	109
V. Riassunto in italiano	115
VI. Abstract	124
VII. Bibliographie	127
Curriculum Vitae	: 131

Abkürzungsverzeichnis

GÜM	Grammatik-Übersetzungs-Methode
DM	Direkte Methode
ALM	Audiolinguale- Methode
AVM	Audiovisuelle Methode
VM	Vermittelnde Methode
KD	Kommunikative Didaktik
IA	Interkultureller Ansatz
FSU	Fremdsprachenunterricht

Hinweis:

Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird auf die geschlechtsspezifische Differenzierung, z. B. Lerner/Innen, verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung grundsätzlich für beide Geschlechter.

I. Einleitung

In meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit zwei der vier grundlegenden Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, nämlich den Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen*. Ich habe mich für diese Kombination entschieden, da die beiden mehrere Gemeinsamkeiten aufweisen. Zum einen gelten beide als die primären Fertigkeiten, da sie von jedem Menschen in der Muttersprache, unabhängig von Intelligenz, Schulbildung und kulturellen Techniken, in voller Kompetenz erworben werden (vgl. Buttaroni/ Knapp 1989: 35). Zum anderen werden *Hören* und *Sprechen* auch den mündlichen Fertigkeiten zugeordnet, was sich auf die Beziehung zwischen den Kommunikationspartner bezieht.

Das Interesse an diesem Thema wurde in dem Proseminar *Methodik*, gehalten von Frau Professor Faistauer im Wintersemester 2009/2010, das ich im Zuge des 24 Stunden Moduls *Deutsch als Fremdsprache* besucht habe, geweckt. In dem Proseminar haben wir uns lange mit den vier Fertigkeiten, deren Charakteristiken und damit verbundenen Schwierigkeiten beschäftigt. Schnell ist mir klar geworden, dass ich die daraus gewonnenen Informationen auch für mein Lehramtsstudium nutzen kann und sie aus diesem Grund vertiefen möchte. Im Laufe des Proseminars haben wir auch Übungen aus verschiedenen Lehrwerken untersucht und mussten feststellen, dass sich viele nicht zur Hörverstehensschulung und zum Aufbau der Fertigkeit *Sprechen* eignen. Aus diesem Grund habe ich beschlossen, im Zuge meiner Diplomarbeit, Lehrbücher für den Italienischunterricht zu analysieren, um herauszufinden, mit welchen Übungen gearbeitet wird.

Vor der gerade erwähnten Analyse, die den zweiten Teil meine Arbeit darstellt, werde ich mich mit verschiedensten Fragestellungen zu den Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* beschäftigen.

Im ersten Kapitel gebe ich einen Überblick über die verschiedenen Vermittlungsmethoden, die den Fremdsprachenunterricht geprägt haben. Dabei soll gezeigt werden, welchen Stellenwert die vier Fertigkeiten in den unterschiedlichen Methoden einnehmen bzw. eingenommen haben.

Im zweiten Kapitel steht die Fertigkeit *Hören* im Vordergrund. Unter anderem wird erklärt, was Hörverstehen ist, wie es geschult werden kann oder über welche Eigenschaften ein „guter“ Hörtext verfügen sollte. Des Weiteren werden die verschiedenen Hörstile dargestellt und die Bedeutung der Elemente Vorwissen, Hörerinteresse und Verstehensabsicht erläutert.

Außerdem wird der Frage nachgegangen, wie wichtig die *Authentizität* von Hörtexten ist. Im Anschluss stelle ich verschiedene Übungen vor, mit denen das Hörverstehen geschult werden kann.

Im dritten Kapitel werde ich die Fertigkeit *Sprechen* und deren Charakteristiken behandeln. Zunächst sollen die Begriffe Kommunikation und das Lernziel *Kommunikationsfähigkeit* definiert werden. Ein Schwerpunkt in diesem Kapitel liegt auf den Schwierigkeiten, die beim Aufbau der Fertigkeit *Sprechen* auftreten, und auf den verschiedenen Übungen, die die Lerner zum Sprechen bringen sollen. Am Ende werde ich mich noch mit der Fehlerkorrektur bei mündlichen Äußerungen beschäftigen.

Anschließend folgt eine selbstständig durchgeführte Analyse von drei Lehrwerken für den Italienischunterricht. An Hand dieser will ich einerseits herausfinden, ob die theoretischen Forderungen in der Praxis umgesetzt werden und andererseits, ob mit den angebotenen Übungen das Hörverstehen und die Fertigkeit *Sprechen* in angemessener Weise geschult werden können.

Ziel der Arbeit ist auch, darauf aufmerksam zu machen, dass man als Lehrperson ein Lehrwerk hinterfragen und die Übungen nicht einfach ohne Nachzudenken übernehmen sollte. Die Lehrperson sollte sich überlegen, welches Ziel sie mit einer bestimmten Übung verfolgt und ob diese dafür geeignet ist.

II. Theorieteil

1. Die Bedeutung der Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* im Wandel der Zeit und der Methoden

Wenn man sich längere Zeit mit dem Thema Fremdsprachenunterricht beschäftigt, stellt man schnell fest, dass es bei der Wahl der Methoden in Bezug auf den Neusprachlichen Unterricht in den letzten Jahrzehnten große Veränderungen gegeben hat. Allerdings sind diese systematisch schwer zu fassen und auch zeitlich lassen sie sich oft nicht präzise einordnen. Das liegt vor allem daran, dass die Methoden des Fremdsprachenunterrichts zwar in ihrer historischen Abfolge, jedoch nicht im Rahmen didaktischer Theoriebildung konzipiert wurden.

Daher kann man sagen, dass sich die praktische Umsetzung neuer Methodenkonzeptionen nicht in klar abgrenzbaren Epochen vollzogen hat, sondern dass es sich vielmehr um ein Nebeneinander verschiedener Unterrichtskonzeptionen gehandelt hat und es auf diese Weise auch zu einer Vermischung und Überlagerung im Unterricht gekommen ist. Lange Zeit war man außerdem der Meinung, dass man das Erlernen von Fremdsprachen nur lange genug erforschen müsse, um schließlich die Lehrmethode entwickeln zu können, die für alle Menschen die beste Methode sein würde. Heute weiß man jedoch, dass es keine allgemein gültige Lehrmethode gibt, die allen Lernern gerecht wird. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 70)

Während man im heutigen Fremdsprachenunterricht Wert auf alle vier Fertigkeiten (*Hören*, *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben*) legt und von einer Integration der Fertigkeiten spricht (vgl. Dahlhaus 1994: 127), wurden in früheren Methoden immer wieder einzelne Faktoren bei der Entwicklung von Unterrichtsprinzipien überbetont.

Daher soll es an dieser Stelle einen Überblick über die wichtigsten Methoden für den Fremdsprachenunterricht geben, um den Stellenwert der beiden Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* im Wandel der Methoden zu skizzieren. Außerdem kann man an Hand dieser Übersicht auch erkennen, welche Prinzipien der verschiedenen Methoden sich erhalten haben und heute noch immer verwendet werden und welche sich hingegen nicht durchsetzen konnten.

1.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Als die neueren Sprachen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Fächer in den Höheren Schulen aufgenommen wurden, wurden zunächst die Methoden der alten Sprachen (Griechisch und Latein) auf diese übertragen. (vgl. Neuner 1989: 147) Das „klassische“

Konzept dieser Methode, die den Namen Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) trägt, geht davon aus, dass die Lernergruppe eine einheitliche Ausgangssprache (Muttersprache) hat und dass sowohl das Alter als auch der Bildungs- und Kenntnisstand der Gruppe homogen sind. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 19)

Ziele dieser Methode sind die Kenntnis der Wörter und der Grammatikregeln der fremden Sprache. Die Lerner sollen an Hand der Grammatik fremdsprachliche Sätze richtig verstehen und selbst konstruieren können. Als Nachweis für das Beherrschen der jeweiligen Fremdsprache gilt die Übersetzung (von der Muttersprache in die Fremdsprache und umgekehrt). (vgl. Neuner 1989: 147) Die gesprochene Zielsprache stellt eine untergeordnete Rolle dar, was man auch an der Tatsache erkennt, dass Erläuterungen und Diskussionen in der Ausgangssprache stattfinden und nicht in der Fremdsprache. Im Vordergrund steht der schriftliche Gebrauch der Sprache, wodurch auch nur zwei der vier Fertigkeiten, nämlich *Schreiben* und *Lesen*, verwendet werden. (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 31)

Bei der GÜM handelt es sich um eine synthetisch-deduktive Methode, was bedeutet, dass die Sprache durch das Verknüpfen vieler, einzeln gelehrter Regeln erlernt werden soll (deduktives Verfahren). Ausgehend von den Einzelteilen der Sprache wird Schritt für Schritt das Gesamtsystem aufgebaut (Synthese). Im Vordergrund steht dabei nicht die praktische Beherrschung der Fremdsprache, sondern vielmehr die bewusste Einsicht in den formalen Aufbau und das Regelsystem der jeweiligen Sprache. Sprachbeherrschung bedeutet daher nach dieser Methode nicht Sprachkönnen, sondern Sprachwissen. Markante Übungsformen der GÜM sind die Bildung korrekter Sätze durch Regelanwendung, die Satzumformung nach Grammatikregeln, die Ergänzung von Lückensätzen und Übersetzungen. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 30-31)

Die GÜM wird im neusprachlichen Fremdsprachenunterricht als ganzheitliche Methode heute eher nicht mehr verwendet. Dennoch kommt es vor, dass einzelne Übungsformen (z.B. Lückensätze) noch ihre Verwendung finden.

1.2. Die Direkte Methode

In den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts wird die GÜM von der direkten Methode (DM), u.a. auch induktive, natürliche oder Reform-Methode genannt, abgelöst. Die Direkte Methode steht im totalen Gegensatz zur GÜM, da sie eine Orientierung weg vom starren Grammatiklernen hin zum aktiven Fremdsprachenunterricht propagiert. Dabei sollen die gesprochene Sprache und die aktive mündliche Sprachbeherrschung den absoluten Vorrang erhalten. Die Muttersprache soll, anders als noch bei der GÜM, aus dem Unterricht

ausgeklammert werden, die Verwendung der Fremdsprache steht im Vordergrund. Diese Tatsache lässt sich schon an der Bezeichnung „direkte Methode“ erkennen, die besagt, dass die Fremdsprache „direkt“, d.h. ohne über den Umweg über die Muttersprache vermittelt werden soll. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 33, vgl. Neuner 1989: 148)

Da die Vertreter der DM der Meinung waren, dass der Fremdsprachenunterricht grundsätzlich ähnlich wie der Erwerb der Muttersprache verlaufe, sollte sich der Schüler durch Nachahmung des Lehrers, der als Sprachmodell dient, in das System der Fremdsprache einleben. Das Erlernen der Fremdsprache soll daher im Wesentlichen durch Zuhören verlaufen. Damit stellen Hören und Nachsprechen die wichtigsten Komponenten für die Beherrschung einer Fremdsprache dar. Somit kommen die Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* vor dem *Lesen* und *Schreiben*. Aus dieser Zielsetzung ergibt sich, dass das Gespräch in der Zielsprache als die grundlegendste Unterrichtsform gilt. Außerdem wird großer Wert auf die Ausspracheschulung gelegt, die bis zu diesem Zeitpunkt für den Fremdsprachenunterricht keine entscheidende Rolle gespielt hat. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 37)

Da die DM den Einsatz der Muttersprache mehr oder weniger ausschließt, sind auch neue Wege der Wortschatzvermittlung notwendig. Unbekannte Wörter werden demnach entweder durch Zeigen konkreter Objekte, durch Umschreiben, durch Erklärung des Begriffs aus dem Zusammenhang oder mittels visueller Elemente (Wandbilder, Bilder etc.) vermittelt. Diese Wege sind aus heutiger Sicht besonders interessant, da sie noch immer propagiert werden. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 38-39)

Auch der Umgang mit Grammatik lässt Gemeinsamkeiten zur heutigen Sichtweise erkennen. Grammatikalische Regeln werden zwar nicht vollständig aus dem Unterricht der direkten Methode verbannt, allerdings werden sie reduziert und erst am Ende einer Unterrichtseinheit eingeführt. Das bedeutet, dass die Grammatik bei der DM auf induktivem Weg („vom Beispiel zur Regel“) und nicht wie bei der GÜM auf deduktivem Weg vermittelt wird. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 34, 39)

Ein weiterer wichtiger Punkt, in dem sich die DM und die GÜM unterscheiden, betrifft die behandelten Situationen. Während bei der GÜM Hochkultur und literarische Texte im Mittelpunkt standen, sollen die Schüler nun lernen, Alltagssituationen zu bewältigen. Daher verlagert sich der Bereich des Wortschatzes auch vom Bereich der Schriftsprache hin zur Umgangs- oder Alltagssprache. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 35)

Alles in allem kann man sagen, dass die DM viele Merkmale umfasst, die auch den heutigen Fremdsprachenunterricht kennzeichnen. Dazu gehören u.a. die Einführung neuer Unterrichtsformen (Partner- und Gruppenarbeit), ein neues Verständnis der Lehrerrolle

(Lehrer ist nicht mehr nur „Alleswisser“, sondern ein Partner im Lernprozess), die Einbettung des Lehrstoffes in Alltagssituationen oder die Einbeziehung der Erfahrungswelt der Lerner für die Themenwahl. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 41-42)

Typische Übungsformen der DM sind Fragen und Antworten, Nachsprechübungen/ Ausspracheschulung, Lückentexte/ Einsetzübungen, das Nachspielen von Dialogen, das Auswendiglernen von Liedern und Reimen oder gelegentlich auch Diktate. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 42)

1.3. Die audiolinguale und audiovisuelle Methode

Als Nachfolger der DM gilt die Audiolinguale Methode (ALM), die sich in den USA zu einem neuen methodischen Ansatz der Fremdsprachendidaktik entwickelt hat. In weiterer Folge ist es dann zu einer Weiterentwicklung hin zur audiovisuellen Methode gekommen. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 45)

Die ALM basiert auf einer Reihe von Neuansätzen im Bereich der linguistischen und lernpsychologischen Forschung der 30er bis 50er Jahre. Spracherwerb wird daher im Anschluss an den Behaviorismus als Verhaltenskonditionierung und als Prozess der Gewohnheitsbildung gesehen. Ziel der ALM ist es also die Sprechfertigkeit durch Nachahmung zu entwickeln und das kontinuierliche Einüben von Satzmustern (*pattern drills*). (vgl. Neuner 1989: 149)

Im Gegensatz zur GÜM steht hier das Sprachkönnen und nicht das Sprachwissen im Vordergrund. Wie der Name audiolinguale (lat. *audire* = hören; lat. *lingua* = Zunge, Rede, Sprache → dt. „Hör-Sprech-Methode“) Methode schon sagt, haben die primären Fertigkeiten *Hören* und vor allem *Sprechen* gegenüber den sekundären (*Lesen* und *Schreiben*) Vorrang. Daraus ergibt sich folgende didaktische Reihung der Fertigkeiten: zuerst kommt das *Hören*, dann das (Nach-) *Sprechen*, danach das *Lesen* und zum Schluss erst das *Schreiben*. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 61)

Die ALM übernimmt einige Prinzipien ihres Vorgängers (Direkte Methode), wie zum Beispiel die Situativität des Unterrichts (Einbettung der Grammatik in Alltagssituationen), die Einsprachigkeit des Unterrichts oder die Nachahmung der Aussprache von Muttersprachensprechern. Neu hingegen sind die so genannten *pattern drills*, die zur Einübung von Sprachmustern eingesetzt werden. Dabei handelt es sich um Satzmusterübungen, die durch Imitation und häufiges Wiederholen zum Einschleifen von Sprachgewohnheiten führen sollen. Weitere Übungsformen sind Satzschalttafeln/Substitutionsübungen, Lückentexte/Einsetzübungen und das

Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 61, vgl. Neuner 1989: 149)

Trotz wichtiger Fortschritte der ALM bezogen auf das Hörverstehen, weist die Methode einige Defizite auf, wie Dahlhaus in der Fernstudieneinheit *Fertigkeit Hören* (1994: 167) beschreibt. Als einen Kritikpunkt sieht sie die fast ausschließliche Verwendung von Dialogen. Außerdem kritisiert sie, dass diese Dialoge nicht authentisch sind, da sie um den Formalstoff (Grammatik und Wortschatz) herum geschrieben wurden und dadurch künstlich wirken. Weiters wird die natürliche Sprechgeschwindigkeit nicht berücksichtigt, vielmehr werden die Texte langsam und betont gesprochen, wodurch keine Vorbereitung auf echte kommunikative Bedürfnisse des Alltags im Zielsprachenland stattfindet. Dahlhaus bemerkt außerdem, dass zwar Bilder im Unterricht eingesetzt werden, diese aber nicht zum Text passen. So passiert es häufig, dass die Erwartungshaltung, die durch die Bilder auf Seiten der Lerner ausgelöst wird, nicht mit dem Inhalt des Textes übereinstimmen und die Lerner somit in die Irre geführt werden. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Kontrolle des Hörverstehens. In der ALM werden dafür hauptsächlich offene Fragen benutzt, die oftmals erst nach dem Hören gestellt werden. Auf diese Weise können sich die Schüler nicht gezielt auf bestimmte Informationen konzentrieren, sondern müssen versuchen, so viel wie möglich zu verstehen. Außerdem erfordern offene Fragen eine gewisse produktive Sprechfertigkeit, obwohl der Wortschatz und die neuen Strukturen erst nach den Hörverstehensfragen in der Nachsprechphase erklärt werden. Die Lerner sind daher oftmals nicht in der Lage, inhaltlich ausformulierte Antworten zu liefern. (vgl. Dahlhaus 1994: 45) Ein letzter Punkt, den Dahlhaus anspricht, betrifft die Unterteilung in Fragen zum Globalverstehen und solche zum Detailverstehen. Die Tatsache, dass unterschieden wird, sieht sie als positiv, gleichzeitig kritisiert sie aber auch, dass bei jedem Text beide Arten von Fragestellungen auftauchen. Somit muss jeder Text nicht nur global sondern auch detailliert verstanden werden. (vgl. Dahlhaus 1994: 167)

Die Audiovisuelle Methode (AVM) hat sich in Frankreich parallel zur Audiolingualen Methode in den USA entwickelt, ist jedoch zunächst von der amerikanischen Entwicklung unbeeinflusst geblieben. Der Ausdruck audiovisuell kommt ebenfalls aus dem lateinischen (lat. *audire* = hören, lat. *videre* = sehen) und bedeutet daher so viel wie „Hör-Seh-Methode“. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 62, 64)

Die AVM und die ALM sind sich in vielerlei Hinsicht sehr ähnlich, daher soll an dieser Stelle nur ein Gegensatz angesprochen werden. Den größte Unterschied der AVM zur ALM stellt die Forderung dar, Sprache wann immer möglich mit einem optischen Anschauungsmaterial

zu verknüpfen. Das bedeutet, dass ein akustischer Reiz mit einem visuellen Reiz verbunden wird, so dass beide eine Bedeutungseinheit bilden. Bilder spielen jedoch nicht nur bei der Sprachaufnahme (Einführung) zur Bedeutungsvermittlung eine große Rolle, sondern auch bei der Sprachverarbeitung (Übung) und bei der Sprachanwendung (Transformation). Visuelle Medien werden daher zu einem wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Parallel dazu werden aber auch die auditiven Medien weiterentwickelt. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 64, vgl. Neuner 1989: 150)

1.4. Die Vermittelnde Methode

In den 50ern hat sich auf Grund der Verbindung von Elementen und Prinzipien der GÜM und der ALM eine neue Methode, die so genannte Vermittelnde Methode (VM), entwickelt. Dass sich hier zwei total verschiedene Methoden miteinander vermischt haben, unterstreicht deutlich die schon weiter oben erwähnte Tatsache, dass es keine strikte Trennung zwischen den einzelnen Methoden gegeben hat bzw. gibt. An dieser Stelle soll kurz erläutert werden, wie es zu dieser Vermischung gekommen ist. Neuner und Hunfeld schreiben in der Fernstudieneinheit *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, dass eine Vermischung und Überlagerung viele Gründe haben kann. Zum einen kann es sein, dass ein Lehrer nicht mit dem Konzept einer neuen Methode zurechtkommt und deshalb vielleicht nur einzelne Prinzipien dieser übernimmt. Andererseits kann es aber auch sein, dass eine neue Methodik für eine bestimmte Zielgruppe entwickelt worden ist und für diese auch erfolgreich angewendet werden kann. Wird dieselbe Methodik jedoch für eine weitere Lernergruppe mit anderen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen eingesetzt, funktioniert sie nicht mehr. Daher muss sie angepasst und in manchen Dingen verändert werden. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 70)

Dies trifft auch auf die Entwicklung der VM zu. Die Kursteilnehmer, die nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland Deutsch lernen wollten, kamen aus den unterschiedlichsten Ländern und hatten zuvor schon andere Sprachen nach der GÜM gelernt. Nun wollten sie Deutsch nicht nur an Hand von Grammatik, Übersetzungen und Lesetexten lernen, sondern sich auf Deutsch in alltäglichen Situationen verständigen können. Auf Grund dieser besonderen Situation (Heterogenität der Lerner was die Muttersprache betrifft, veränderte Zielsetzung, Vorkenntnisse im Fremdsprachenlernen) entschlossen sich zwei Lehrwerkautoren einen neues Lehrbuch zu verfassen. Dabei haben sie bewährte Prinzipien der GÜM, wie zum Beispiel die Systematik der Grammatik- und Wortschatzprogression, beibehalten und diese mit Anregungen aus der ALM, u.a. die Einsprachigkeit im Unterricht oder die Anpassung der

Themenbereiche an die alltägliche Realität, bereichert. Somit wurden die Forderungen der ALM nach der Berücksichtigung des mündlichen Sprachgebrauchs und der Einbettung des Lernstoffes in Alltagssituationen erfüllt. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 71-72)

1.5. Die kommunikative Didaktik

Anfang der 70er Jahre kamen mehrere Anstöße für eine Neuformulierung der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts. Zum einen wurde die Kritik an der behavioristischen Lerntheorie der ALM und AVM immer lauter. Immer mehr war man der Meinung, dass Fremdsprachenlernen nicht als Verhaltensprogrammierung betrieben werden kann, sondern, dass das Lernen von Fremdsprachen vielmehr ein bewusster kognitiver und kreativer Vorgang sei. Gleichzeitig wurde auch die Pragmalinguistik, die die „[...] Sprache nicht als System von sprachlichen Formen, sondern als einen Aspekt menschlichen Handelns“ (Neuner/ Hunfeld 2000: 84) betrachtet, integriert. Die Pragmalinguistik, die zu einem großen Teil von der Sprechakttheorie beeinflusst wird, schlägt Übungen vor, bei denen die Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen mitteilen zu können, wichtiger ist als linguistische Lernziele. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 84, vgl. Dahlhaus 1994: 47)

Diese Impulse haben zu einer intensiven Diskussion über neue Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts und zu dem übergreifenden Lehrziel „Befähigung zur Kommunikation“ (kommunikative Kompetenz) geführt. Dahlhaus schreibt dazu in ihrer Fernstudieneinheit *Fertigkeit Hören*, dass „[...] die Lernenden befähigt werden sollten, sich in den wichtigsten Situationen des Alltags und Berufs in der Fremdsprache kommunikativ [Hervorhebung im Original], d.h. sprachlich angemessen, zu verhalten.“ (Dahlhaus 1994: 47). Um dieses Ziel auch wirklich zu erreichen, musste natürlich auch eine neue Methode eingeführt werden, die unter dem Namen kommunikative Didaktik (KD) oder kommunikativer Ansatz bekannt geworden ist. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 84, vgl. Dahlhaus 1994: 47)

Die pragmatischen Ziele, die damals heiß diskutiert wurden, sind nicht erst seit den 70ern bekannt, schon bei der Entwicklung der ALM haben sie eine wichtige Rolle gespielt. Dabei geht es vor allem darum, dass man lebende Sprachen lernt, um sie für Alltagskommunikation zu nutzen. Die KD hat mehrere Prinzipien der ALM, wie zum Beispiel die Situativität, die *Authentizität* der Sprachvorbilder, die Einbettung des Lehrstoffes in Alltagsgespräche oder das Üben im Kontext, aufgegriffen und diese erweitert. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 84)

Im Schulbereich kommt es zu einer Erweiterung der Zielsetzung: Grammatikkenntnisse der fremden Sprache stellen nicht mehr länger das eigentliche Ziel des Fremdsprachenlernens dar.

Viel wichtiger ist nun, dass der Schüler lernt, seine Fremdsprachenkenntnisse in Alltagssituationen anzuwenden und die Fremdsprache als Verständigungsmittel zu nutzen. Das Hauptziel des kommunikativen Ansatzes liegt also nicht in der Entwicklung von Wissen, sondern von Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (*Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben*). (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 85)

Innerhalb der Entwicklung der KD kann man zwei Phasen unterscheiden. In den 70er und frühen 80er herrschte das pragmatisch-funktionale Konzept vor, das sich zum interkulturellen Ansatz (seit Mitte der 80er) weiter entwickelt hat.

Wie Neuner und Hunfeld in der Fernstudieneinheit *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* schreiben, liegt eine Schwierigkeit, die die ALM in ihrem Konzept nicht lösen konnte, im „Widerspruch zwischen einer auf Sprachverwendung angelegten Zielsetzung und einer linguistischen Grundlage (Strukturalismus), die auf die Analyse und Beschreibung der sprachlichen Form ausgerichtet war.“ (Neuner/ Hunfeld 2000: 88). Daher wurden in den Lehrbüchern der ALM/ AVM oftmals Dialoge verwendet, deren Sprache unnatürlich wirkte, weil Grammatikthemen unbedingt in eine natürliche Sprechsituation eingebaut werden mussten. Erst als in den 60er Jahren die Pragmalinguistik bzw. die Sprechakttheorie auftauchten, konnte ein Ausweg aus diesem Dilemma gefunden werden. In weiterer Folge wurde das Hauptaugenmerk auf die von der Pragmalinguistik erstellte Systematik der Sprechabsichten (Sprechintentionen) gelegt. Den Lernern wurden somit Redemittel zu Verfügung gestellt, um bestimmte Alltagssituationen bewältigen zu können. Etwas ablehnen, sich entschuldigen, jemanden zustimmen sind nur einige Beispiele typischer Sprechabsichten im Fremdsprachenunterricht. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 88, 140)

Das pragmatisch-funktionale Konzept bietet einige Vorteile, wie zum Beispiel die Tatsache, dass man zum Kommunizieren in Alltagssituationen nicht die ganze Grammatik der Fremdsprache aktiv beherrschen muss. Man hat die Möglichkeit, schwierigere Strukturen durch einfachere zu ersetzen. Allerdings braucht man beim Hör- und Leseverstehen zum Teil andere Grammatikphänomene, was bedeutet, dass man passiv diese Strukturen sehr wohl verstehen können muss. Daher sollte eine spezifische Didaktik und Methodik des Hör- und Leseverstehens entwickelt werden. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 92)

In den Konzepten der GÜM und der ALM/ AVM hat die Grammatik bei der Lehrprogression eine zentrale Rolle übernommen. Im pragmatisch-funktionalen Konzept verliert die Grammatik jedoch ihre Bedeutung und wird anderen Faktoren untergeordnet. Wichtig für die Lehrprogression sind nun die Sprechintentionen, von denen die Grammatik abgeleitet wird,

die Rollen/ Situationen, die Themen/ Inhalte, von denen der Wortschatz bestimmt wird, und die Texte. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 97)

Eine weitere Neuerung in der KD stellt die Verwendung authentischer Texte dar, wodurch auch neuartige Übungen zur Entwicklung von Hör- und Leseverstehen notwendig sind. Im Bereich des Leseverstehens müssen *globales* und *selektives* Lesen geübt werden, da die Konzepte der GÜM und ALM bisher nur am Detailverstehen interessiert waren. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 123)

Am Ende ist es wichtig zu sagen, dass es keine geschlossene Methodik des kommunikativen Ansatzes gibt, da die unterschiedlichen Rahmenbedingungen (Lernergruppe, kulturspezifische Lerntraditionen...) ein offenes und flexibles methodisches Konzept erfordern. Allerdings kann man einige allgemeine Prinzipien zusammenfassen, die dann je nach Lernergruppe variiert werden können. Zum einen sollen sich die Inhalte an den Interessen der Lerner orientieren, außerdem sollen die Lernenden aktiviert werden und auf diese Weise als aktiver Partner im Lernprozess zu bewusstem, selbstentdeckendem Lernen angeregt werden. Zum anderen kommt es auch zu einer Veränderung der Lehrerrolle, der nun eher als Helfer im Lernprozess gesehen wird und nicht mehr nur als Wissensvermittler gilt, und der Sozialformen Der traditionelle Frontalunterricht wird nun durch Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten aufgelockert. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 104-105)

Das pragmatisch-funktionale Konzept hat den Fremdsprachenunterricht in Europa stark beeinflusst und noch heute finden sich zahlreiche Prinzipien im Fremdsprachenunterricht wieder. Manchmal wird jedoch auch kritisiert, dass das Lesen, Hören und Verstehen von Gebrauchs- und Alltagstexten zur Vernachlässigung bestimmter Textsorten (Literatur) führt. Das relativ starke Vorherrschen von Kommunikation in Alltagssituationen und damit eine oft zu eng verstandene Kommunikation, die zum Teil die schriftliche Kommunikation vernachlässigt, führen dazu, dass der Erfolg dieses Ansatzes sehr stark von Zielgruppen und Lehrenden abhängig ist. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 105, 117)

1.6. Der Interkulturelle Ansatz

Da auch das pragmatisch-funktionale Konzept nicht ohne Kritik geblieben ist, hat man versucht dieses Mitte der 80er Jahre weiterzuentwickeln. Neben den oben genannten Kritikpunkten, war vor allem die Erkenntnis, dass kommunikative Kompetenz nicht für alle Menschen auf der ganzen Welt das gleiche bedeuten würde, ausschlaggebend. Deshalb kann man das Konzept nicht einfach in alle Länder übertragen, sondern man muss sich immer

fragen, zu welchem Zweck die Menschen eine Fremdsprache lernen wollen. (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 106)

Auf Grund dieser Zielsetzung geht der Interkulturelle Ansatz (IA) im Gegensatz zum pragmatisch-funktionalen Ansatz viel stärker von grundlegenden pädagogischen Überlegungen aus, die auf Grund einer genaueren Analyse der Lernerperspektive gewonnen werden. Dabei werden sowohl Lerntraditionen, Lerngewohnheiten, Weltwissen, kulturspezifisch und individuell geprägte Lebenserfahrungen und Lerngeschichten als auch individuelle Motivation und institutionelle Bedingungen in Betracht gezogen. (vgl. Neuner/Hunfeld 2000: 124)

Besondere Bedeutung beim IA haben die so genannten Verstehensprozesse, die als Basis des fremdsprachlichen Lernens gelten. Ausschlaggebend dafür ist die Tatsache, dass die Welt im Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar und direkt, sondern lediglich über Medien (Hör-, Lese-, Hör-/ Lesetexte), präsent ist. Außerdem ist eine unmittelbare aktive Verwendung der Fremdsprache in der Alltagskommunikation eher selten möglich. Deshalb muss eine Verstehensdidaktik zu Seh-, Hör- und Lesetexten entwickelt werden, bei der auch bewusst auf die Seh-, Hör- und Leseunterschiede, die sich auf Grund eigenkultureller Traditionen ergeben, eingegangen wird. Im Gegensatz zur KD sollen nun nicht mehr nur Alltagstexte (Sachtexte) gelesen werden, auch andere Textformen (fiktionale Texte) finden ihren Platz. Eine besondere Bedeutung kommt nun auch wieder der Literatur zu. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 117, 120, 124)

Außerdem bringt der IA neben der Fertigkeit *Lesen* auch die Fertigkeit *Schreiben* wieder stärker in den Unterricht zurück. Die Äußerung in der Fremdsprache soll nun nicht mehr durch Nachahmung vorgegebener Dialogmuster entwickelt werden, sondern vielmehr auf der Grundlage der oben genannten Verstehensprozessen. Die didaktische Folge müsste daher lauten: „Vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung“ (Neuner/Hunfeld 2000: 117). Weiters sollen die Lerner nicht mehr nur Dialoge führen, sondern sich auch zu einem bestimmten Thema äußern können. Demnach soll das Diskutieren zu einem Bestandteil der sprachlichen Äußerung in der Fremdsprache werden. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 117)

Ein großer Unterschied zum pragmatisch-funktionalen Ansatz stellt die Tatsache dar, dass beim interkulturellen Konzept großer Wert darauf gelegt wird, dass vergleichend verfahren wird. Die eigene Sprache, Kultur und Gesellschaft bilden die Basis für das fremdsprachliche Lernen und sollen daher immer mit einbezogen werden. Die Lerner sollen auf Kulturbegegnungen vorbereitet werden und die Fähigkeit schulen, Informationen über andere Kulturen und Stereotype zu hinterfragen. Beim IA steht das Erreichen des Status eines

intercultural-speakers im Vordergrund und nicht der eines *native-speakers*. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 124, vgl. VO Boeckmann 2009)

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es in den 80er Jahren noch einige andere Ansätze gegeben hat, die unter dem Begriff „alternative Methoden“ zusammengefasst werden. Darunter fallen zum Beispiel *Community Language Learning*, *Silent Way*, Suggestopädie, *Total Physical Response* oder *Natural Approach*. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 127, vgl. Dietrich 1989: 159-165) Die Behandlung dieser alternativen Methode hätte den Rahmen der Arbeit jedoch eindeutig gesprengt, da es sich bei diesem Kapitel über die gängigsten Methoden im Fremdsprachenunterricht lediglich um eine Einführung in die Thematik handelt.

2. Die Fertigkeit *Hören*

2.1. Was ist Hörverstehen?

2.1.1. Der Hörverstehensprozess

In der Forschung finden sich zahlreiche unterschiedliche Theorien zum Hörverstehensprozess, die aber eine grundlegende Gemeinsamkeit aufweisen: alle betonen in erster Linie die hohe Komplexität, die der gesamte Hörverstehensprozess mit sich bringt. Daher ist es auch kaum möglich eine einheitliche, homogene Definition von Hörverstehen zu finden. Außerdem wird immer wieder darauf verwiesen, dass die Verstehensprozesse nicht linear ablaufen, sondern vielmehr auf verschiedenen sprachlichen Ebenen gleichzeitig stattfinden.

Auf Grund der Komplexität des Hörverstehensprozesses wird der Gesamtprozess meistens in einzelne Komponenten zerlegt. Manche Theorien legen die Schwerpunkte dabei mehr auf den Wahrnehmungsvorgang, andere hingegen auf den eigentlichen Verstehensvorgang. Trotzdem sind sich die verschiedenen Modelle prinzipiell sehr ähnlich und überschneiden sich sogar in den einzelnen Phasen. Im Folgenden sollen einige dieser Modelle vorgestellt werden.

Im Groben kann man den Hörverstehensprozess in drei Phasen unterteilen, die die wesentlichen Schritte der Wahrnehmung einer Äußerung, ihrer Dekodierung und ihrer Interpretation umfassen.

Bei dem Modell von Schumann handelt es sich um ein etwas differenzierteres Modell, das fünf Komponenten umfasst, die jedoch den drei oben genannten Phasen zugeordnet werden können. Schumann (1989: 201-204) unterteilt den Hörverstehensprozess in folgende Komponenten: die *auditive*, die *semantische*, die *syntaktische*, die *pragmatische* und die *kognitive* Komponente.

Die *auditive* Komponente umfasst dabei das Wahrnehmen der akustischen Signale und die Diskriminierung der einzelnen Phoneme, Morpheme, Wörter und Sätze mit ihren prosodischen Elementen wie Rhythmus und Intonation.

Die *semantische* Komponente beinhaltet das Sinnverstehen von Lexemen, Wörtern und Wortkombinationen.

Die *syntaktische* Komponente besteht aus dem Beziehungserfassen der Wortketten und dem Durchschauen der Textorganisation. Wichtig dabei ist das Erkennen der Abhängigkeit der einzelnen Satzteile voneinander.

Die *pragmatische* Komponente bewirkt die Funktionsbestimmung der Sätze in ihrem kommunikativen Kontext und ist daher für das Erkennen der Sprechsituation und der Sprechintention verantwortlich.

Die *kognitive* Komponente beruht auf den Kenntnissen der Textverarbeitung gesprochener Sprache, sowie der Differenzierung ihrer spezifischen Textsorten und deren syntaktischen und lexikalischen Besonderheiten.

Solmecke (1992: 8) unterscheidet hingegen vier hierarchisch aufeinander aufgebaute Ebenen, die zum größten Teil aber ebenfalls gleichzeitig ablaufen.

Die erste Ebene in seinem Modell, das *Wiedererkennen*, entspricht dabei der *auditiven* Komponente von Schumann, und ist der Ausgangspunkt für das Hörverstehen. Die Bekanntheit der sprachlichen Laute und die Fähigkeit ihnen Bedeutung zuzuordnen stellen wichtige Voraussetzungen für das Wiedererkennen dar.

Die zweite Ebene, das *Verstehen*, baut auf der ersten auf und verlangt zusätzlich eine gezielte selektive Informationsentnahme oder eine globale Sinnerfassung. Diese Ebene führt zu der Fähigkeit, wichtige Details oder den Zusammenhang eines Textes im Gedächtnis zu speichern und diese in irgendeiner Form wiederzugeben, unter der Voraussetzung, dass produktive Fertigkeiten vorhanden sind.

Die dritte Ebene, die Solmecke als das *analytische Verstehen* bezeichnet, umfasst Schlussfolgerungen, die über den unmittelbaren Textinhalt hinausgehen.

Die *Evaluation* als vierte und letzte Ebene verlangt eine persönliche, wertende Stellungnahme zum Gehörten, wobei wir dazu das Gehörte mit unseren eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen verknüpfen.

Als drittes Modell soll das von Wolff (1983: 286-290) dargestellt werden, der seine Aufteilung jedoch unter dem Schwerpunkt psycholinguistischer Erkenntnisse trifft. Er teilt dabei den Hörverstehensprozess in zwei Phasen ein, die mehr oder weniger simultan ablaufen und eine Einheit bilden: in den *Konstruktionsprozess* und in den *Verwendungsprozess*. Im *Konstruktionsprozess* findet die aktive Interpretation einer Sprecheräußerung statt, was bedeutet, dass der Hörer zunächst die Oberflächenstrukturen identifiziert, diese speichert und in weiterer Folge eine Interpretation erarbeitet, die einer Tiefenstruktur entspricht. Während dieses Prozesses kommt es auch zur Anwendung von Verstehensstrategien.

Der *Verwendungsprozess* beinhaltet hingegen die Durchführung der in der Äußerung enthaltenen Handlungsanweisungen. Jeder Sprecher erwartet auf Grund seiner Äußerung, dass sich der Hörer der Sprechabsicht entsprechend verhält. Um dieser Forderung nachzukommen, muss der Hörer in der Lage sein, den pragmatischen Sinn der Sprechäußerung erfassen und richtig interpretieren zu können, denn in vielen Fällen wird die Sprecherintention nur indirekt vermittelt.

2.1.1.1. Einflüsse beim Hörverstehen

Auf Grund der Komplexität des Hörverstehensprozesses gibt es zahlreiche Elemente, die dabei eine wichtige Rolle spielen und diesen Vorgang beeinflussen können. Um die verschiedenen Einflüsse zu systematisieren, teilt Rampillon (1989: 70-72) diese verschiedenen Bereichen zu. Diesen drei Einflussfeldern gibt sie die Bezeichnungen der *Hörtext*, der *Hörer* und die *Situation*. Auffallend an ihrer Darstellung ist die Tatsache, dass dem Bereich *Hörtext* der größte Anteil an Einfluss im Hörverstehensprozess zukommt. Den drei Bereichen ordnet Rampillon wiederum einzelne Kategorien zu, wodurch die Einflussfelder genauer beschrieben werden können. Im Bereich des *Hörtextes* zählen formal-sprachliche, parasprachliche und außersprachliche Elemente dazu, genauso wie der stilistische Bereich und der Sachbereich. Zum Bereich der *Situation* gehören akustische Bedingungen und die Gesamt- und Kommunikationssituation. Der Bereich des *Hörers* umfasst den physiologisch-neurologischen und den psychologischen Bereich.

Das erste Einflussfeld beim Hörverstehensprozess betrifft den *Hörtext* selbst. Zunächst müssen die formal-sprachlichen Elemente bis zu einem gewissen Grad verstanden werden. Dazu zählen der Wortschatz, die Strukturen, aber auch die Ausspracheform. Des Weiteren müssen auch parasprachliche Elemente, wie Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Rhythmus, Intonation, Pausen etc. diskriminierend erkannt und unter der Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes richtig interpretiert werden. Neben den formal-sprachlichen und parasprachlichen Elementen müssen auch die außersprachlichen Elemente berücksichtigt und interpretiert werden. Dazu zählen die Mimik, Gestik und andere Signale der Körpersprache. Im stilistischen Bereich müssen persönliche Sprachstile und ihre Intentionen erkannt werden. Eine große Rolle in diesem Bereich spielen auch die verschiedenen Textsorten. (vgl. Rampillon 1989: 70-71)

Der Sachbereich muss dem Erfahrungs-, Kenntnis- oder Interessenbereich des Hörers nahe stehen. Ist dies nicht der Fall, kann es zu Unaufmerksamkeit und Unkonzentriertheit des Hörers kommen. Weiters muss in diesem Bereich beachtet werden, dass fehlende landeskundliche Kenntnisse das Verstehen behindern können. (vgl. Rampillon 1989: 71)

Der zweite Komplex liegt laut Rampillon (1989: 71-72) im *Hörer* selbst. Aus physiologischer Sicht sind vor allem Gehörfehler zu nennen, die das Verstehen von Grund auf verhindern bzw. beeinträchtigen. Zu diesem Gebiet zählen aber auch Faktoren aus dem neurologischen Bereich, wie zum Beispiel Ermüdungserscheinungen, Konzentrations- und Gedächtnisschwächen. Das psychologische Feld hingegen umfasst Haltungen und Erwartungen des Hörers, die die Voraussetzung für die Bereitschaft zum Zuhören bilden. Die

Elemente Erwartungen, Hörerinteresse und Verstehensabsicht und ihre Wichtigkeit für das Hörverstehen werden im Unterkapitel 2.1.2. genauer beschrieben.

Das dritte Einflussfeld beim Hörverstehen stellt die *Situation* dar, in der der Hörprozess abläuft. Unter diesem Begriff werden jene Faktoren zusammengefasst, die weder dem Hörer noch dem Hörtext bzw. Sprecher zugeordnet werden können. Dazu zählen sowohl akustische Bedingungen als auch die Kommunikationssituation selbst. In den ersten Bereich fallen zum Beispiel Störgeräusche, wie Verkehrslärm oder ein zu lautes Radio, die die unmittelbare Gesprächssituation behindern können, aber auch eine schlechte Aufnahmequalität bei medialer Vermittlung. Zum zweiten Bereich zählen das Erfassen der Kommunikationssituation und der Redeabsicht des Sprechers, genauso wie die Interpretation des von ihm gewählten Sprachregisters. (vgl. Rampillon 1989: 72)

2.1.2. Die Bedeutung von Vorwissen, Erwartungen, Hörerinteresse, Verstehensabsicht und Verstehensstrategien

Im vorigen Unterkapitel wurde der *Hörer* selbst als ein Faktor genannt, der großen Einfluss auf den Hörverstehensprozess hat. Dazu zählen vor allem Sprach- und Vorwissen, Erwartungen, Hörerinteresse, Verstehensabsicht und Verstehensstrategien (vgl. Unterkapitel 2.1.2.). Warum diese Elemente eine so große Rolle für das Hörverstehen spielen, soll in diesem Unterkapitel erörtert werden.

2.1.2.1. Verstehensabsicht und Hörerinteresse

Damit Hörverstehen überhaupt ermöglicht wird, reicht es nicht aus, dass Gesprochenes an das Ohr des Hörers dringt. Vielmehr muss der Hörer die Absicht haben, das Gehörte auch verstehen zu wollen. (vgl. Solmecke 1992: 5)

Um die Bedeutung der Verstehensabsicht zu erkennen, soll an dieser Stelle kurz erläutert werden, wie das Verstehen eines Hörtextes normalerweise abläuft (vgl. Solmecke 1992: 5): Auf der einen Seite gibt es einen Sprecher mit einer Mitteilungsabsicht, auf der anderen Seite einen Hörer mit einer mehr oder weniger bewussten Verstehensabsicht. Der Sprecher produziert einen Text und ist dabei auf Grund seiner Mitteilungsabsicht und der Art seiner Mitteilung an bestimmte Textkonventionen gebunden. Die Mitteilung kann sowohl in Form von direkter Kommunikation (z.B. Gespräch) als auch medienvermittelt (z.B. durch das Radio/ Fernsehen) in Form von indirekter Kommunikation zum Hörer gelangen. Auf Seiten des Hörers ist die Verstehensabsicht verantwortlich dafür, ob er dem Text seine Aufmerksamkeit zuwendet oder nicht. Abhängig ist diese Intention vor allem vom

persönlichen Interesse des Hörers am Hörtext. Die Verstehensabsicht ist jedoch nicht nur dafür verantwortlich, ob man einem Text überhaupt Aufmerksamkeit schenkt, sondern auch in welchem Ausmaß. Nur selten ist es nämlich notwendig, alle Einzelheiten eines Textes, wie zum Beispiel bei einem Kochrezept oder einer Gebrauchsanleitung zu verstehen. Meistens reicht es hingegen aus, einen Text global zu verstehen (Globalverstehen) oder einige wichtige Details herauszuhören (Detailverstehen). Solmecke meint dazu: „In Abhängigkeit von Verstehensabsicht und Text hören wir so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig.“ (1992b: 5)

Abschließend lässt sich sagen, dass es sich bei der Verstehensabsicht zwar um eine notwendige Vorbedingung für das Hörverstehen handelt, diese dafür alleine aber nicht ausreicht. Um einen Text ausreichend verstehen zu können sind noch weitere Kenntnisse erforderlich, die in den folgenden Unterkapiteln (vgl. 2.1.2.2 und 2.1.2.3) näher beschrieben werden. (vgl. Solmecke 2003: 5)

2.1.2.2. Sprachwissen

Sind auf Seiten des Hörers keine sprachlichen Kenntnisse vorhanden, nützt uns auch die beste Verstehensabsicht nichts. Da beim Hören nur eine kontinuierliche Abfolge von Lauten auf unser Ohr trifft und keine Inhalte, Bedeutungen, Wörter oder Sätze, müssen wir die Laute zuerst einmal verarbeiten, um etwas verstehen zu können. (vgl. Solmecke 1992: 5)

Grundsätzlich kann man also sagen, dass es sich bei dem, was an unser Ohr kommt, nur um Signale handelt, die uns auffordern, etwas zu tun. Wir können dieser Aufforderung jedoch nur dann nachgehen, wenn uns diese Signale schon bekannt sind und wir sie auch korrekt interpretieren können. Außerdem müssen wir ihre jeweiligen Bedeutungsäquivalente gespeichert haben und diese auch abrufen können. In einer Fremdsprache haben wir mit diesem Ablauf große Schwierigkeiten, da neue Laute und Lautverbindungen, ihre Bedeutungen und Regeln zu ihrer Zusammensetzung erst gelernt wurden und daher noch nicht automatisiert sind. Auf Grund der fehlenden Automatisierung brauchen die Identifikation und die Bedeutungszuordnung viel Zeit und Aufmerksamkeit. Je mehr Zeit und Aufmerksamkeit für diese Prozesse gebraucht wird, desto größer ist die Gefahr, dass für den eigentlichen Textinhalt keine Verarbeitungskapazität zur Verfügung steht. (vgl. Solmecke 1992: 5-6)

Zum Bereich Sprachwissen zählen nicht nur Kenntnisse über das Sprachsystem an sich (Phonologie, Syntax, Semantik...), sondern auch Textwissen. Das Textwissen umfasst unter

anderem Kenntnisse über den Aufbau eines Textes, wie eine Äußerung begonnen und beendet wird oder wie alte und neue Informationen angeordnet werden. (vgl. Solmecke 2003: 5)

Des Weiteren ist laut Solmecke (2003: 5) auch eine pragmatische Kompetenz erforderlich. Dazu gehört das Wissen, unter welchen Umständen man was sagen kann, und die Fähigkeit Abweichungen von den hier geltenden Regeln richtig zu interpretieren. Weiters muss man die Funktionen eines Textes erfassen können, d.h. man muss herausfinden können, ob Informationen gegeben oder erbeten werden, ob man selbst zu einer Handlung bewegt werden soll etc.

Außerdem benötigt der Hörer auch noch eine soziolinguistische Kompetenz, die es ihm erlaubt die Verwendung von Dialekten, Varietäten und Sprachregistern angemessen zu berücksichtigen. (vgl. Solmecke 2003: 5)

2.1.2.3. Sach- und Vorwissen, Erwartungen

Die gerade beschriebenen sprachlichen Kenntnisse allein reichen jedoch noch immer nicht aus, um einen Text zu verstehen. Ein Text besteht nicht nur aus Lauten, Wörtern und Grammatikregeln, vielmehr ist er vor allem ein „Transportmittel“ für Inhalte. Das Problem dabei ist jedoch, dass kein Text vollständig ist, da er nicht alle Informationen enthält, die man zum Verstehen braucht. Um einen Text trotzdem verstehen zu können, muss daher auf Seiten des Hörers ein gewisser Anteil an Sachwissen vorhanden sein. (vgl. Solmecke 1992: 6) Dieses Sachwissen ist gemeinsam mit dem vorhandenen Sprachwissen im Gedächtnis des Hörers in Form von Vorwissen abgespeichert und wird während des Hörverstehensprozesses abgerufen. (vgl. Solmecke 2003: 5)

Die Wichtigkeit von vorhandenem Sachwissen zeigt sich nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache, zum Beispiel bei Vorträgen über ein bestimmtes Sachgebiet, bei dem wir kein Vorwissen auf der Sachebene aufweisen können (vgl. Solmecke 1992: 6). Auf der sprachlichen Ebene haben wir dabei keine Probleme, da uns die verwendeten Laute, Wörter und Satzstrukturen bekannt sind. Trotzdem haben wir Schwierigkeiten, dem Gesagten zu folgen, wenn wir nicht über das nötige Sachwissen verfügen.

Aber auch in der Alltagskommunikation kommt dem Vorwissen eine wichtige Rolle zu, da die Sprecher immer wieder an das Vorwissen des Hörers anknüpfen. Manchmal passiert dies sogar explizit, indem die Sprecher Formeln wie „Du weißt doch...“ oder „Du kennst doch...“ verwenden. Daher ist es für einen Außenstehenden oft auch schwer bis unmöglich einem

Gespräch zu folgen und Zusammenhänge zu verstehen, da er nicht über das nötige Vorwissen verfügt. (vgl. Solmecke 1992: 6)

Solmecke (1992: 6) betont in seinem Artikel, dass für das Hören in einer Fremdsprache nicht nur das Sachwissen wichtig ist, sondern vor allem auch Kenntnisse über die zielsprachliche Kultur. Dazu gehören sowohl die sichtbaren Erscheinungsformen menschlichen Zusammenlebens, aber auch die Regeln der sprachlichen und außersprachlichen Interaktion und das Wertesystem der jeweiligen Kultur. Ohne kulturelle Kenntnisse ist ein Verstehen daher nicht oder nur begrenzt möglich.

Der Hörer nützt sowohl sein gesamtes Vorwissen als auch vorangegangene Informationen, um bestimmte Erwartungen an einen Text zu entwickeln. Auf diese Weise hat er schon vor oder unmittelbar nach Beginn eines Textes eine Vorstellung über den Sinn und Inhalt des Textes. Die so genannten Analyse-durch-Synthese-Theorien versuchen, die Wichtigkeit des Vorwissens und den Verstehensprozess selbst zu erklären. Sie besagen, dass vom Hörer zunächst nur einige Merkmale eines Textes identifiziert werden. In weiterer Folge bildet der Hörer nun auf Basis dieser Elemente zusammen mit seinen vorhandenen Sprachkenntnissen eine Hypothese. Diese wird laufend durch das Heranziehen lautlicher, semantischer und syntaktischer Informationen entweder bestätigt oder korrigiert. Die angesprochene Hypothesenbildung verläuft jedoch nicht planlos, sondern wird von den Erwartungen gesteuert, die der Hörer auf Grund seines Vorwissens und der Fähigkeit, ganzheitlich zu hören, schon kurz nach Beginn eines Textes aufbaut. (vgl. Hörmann 1991: 125-126)

Aus der Kombination von Vorwissen (sprachliches Wissen und Sachwissen) und Erwartungshaltungen ergeben sich bestimmte Verstehensstrategien, die für den Hörverstehensprozess eine große Rolle spielen. In der Muttersprache laufen diese völlig unbewusst und automatisch laufen, in der Fremdsprache müssen sie hingegen erst bewusst gemacht und trainiert werden.

2.1.2.4. Verstehensstrategien

Es gibt vor allem zwei Phänomene, die den Hörverstehensprozess für den Hörer erleichtern, zum einen die *Inferenz*, zum anderen die *Antizipation*. Beide Fähigkeiten basieren auf der bereits genannten Fähigkeit, ganzheitlich zu hören und zu verstehen. Der Hörer reiht demnach nicht Wort für Wort aneinander, bis er am Ende der Äußerung den Sinn erfasst, sondern er entwickelt schon zu Beginn eine Vorstellung vom Inhalt und vom weiteren Verlauf. (vgl. Solmecke 2001: 895)

Die *Inferenz* zeichnet sich dadurch aus, dass der Hörer auf Grund seines sprachlichen und außersprachlichen Wissens von Bekanntem auf Unbekanntes schließt. Auf diese Weise ist der Hörer in der Lage, die Bedeutung eines unbekannten Wortes oder den Inhalt einer Textlücke, die auf Grund von Lärm entstanden ist, zu erschließen. (vgl. Solmecke 1992: 7)

Beim *Antizipieren* schließt der Hörer von bereits Gehörtem auf noch nicht Gehörtes. Bestimmte Hinweise ((„Sie hören jetzt die Nachrichten“ (Solmecke 2003: 6)), aber auch die Nennung eines Themas oder der Textanfang ((„Es war einmal...“ (Solmecke 2003: 6)) helfen uns, unsere Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung zu lenken und wecken Erwartungen über das, was noch kommen wird. Daher spielen für diese Strategie Erfahrung und Vorwissen eine große Rolle. Sie befähigen uns, Zukünftiges mit mehr oder weniger großer Sicherheit vorwegzunehmen, zu antizipieren. Auf diese Weise ist es möglich, dass wir eine Äußerung bereits verstanden haben, bevor sie überhaupt zu Ende geführt worden ist. (vgl. Solmecke 1992: 7)

Inferenz und *Antizipation* tragen wesentlich dazu bei, das Hörverstehen zu erleichtern, vor allem auch weil sie die für das Verstehen benötigte Verarbeitungskapazität verringern. (vgl. Solmecke 1992: 8)

Eine weitere Verstehensstrategie, die auch für das Hörverstehen in der Fremdsprache unerlässlich ist, ist laut Solmecke (1992: 8) die der *Konzentration auf das Verstandene*. Des Weiteren ist es von großem Vorteil so früh wie möglich herauszufinden, *wovon der Text eigentlich handelt* und welche Absicht er verfolgt. Auf die *Unterscheidung zwischen Wichtigem und Unwichtigem* zielt eine weitere Strategie ab.

Eine letzte Verstehenshilfe bezieht sich auf die Nutzung von *Redundanz*. Im Unterkapitel 2.1.2.3 wurde darauf hingewiesen, dass ein Text normalerweise weniger Informationen beinhaltet als für das Verstehen notwendig ist. Gleichzeitig enthält er aber auch mehr Informationen als notwendig. Dieses Phänomen wird unter dem Begriff *Redundanz* zusammengefasst und wird im *Kleinen Berufspädagogischen Lexikon* folgendermaßen definiert: Redundanz ist ein „Begriff, der vor allem in der Informationstheorie verwendet wird und einen ‚Informationsüberschuß‘ bezeichnet. Der redundante Anteil einer Information bringt zwar nichts Neues, erleichtert aber die Beurteilung bzw. Nutzung der Information. [...]“ (Grüner 1974: 144f.)

Die Definition von Jochen und Monika Grell weist noch auf ein weiteres Merkmal der Redundanz hin, nämlich, dass man bei einem redundanten Text einiges streichen kann ohne dass dadurch die wesentlichsten Informationen verloren gehen. (vgl. Grell 1999: 204f.)

Redundanz lässt sich auf allen Ebenen der Sprache feststellen und hilft dem Hörer, den Verstehensprozess zu erleichtern. Allerdings bedarf es dafür eine große Menge an sprachlicher und anderer Kenntnisse, wodurch *Redundanz* von einem Fremdsprachenlerner zunächst eher als Erschwernis als als Hilfe gesehen wird. Wird Hörverstehen jedoch schon von Anfang an intensiv geschult, kann sich diese Situation recht schnell ändern und der Lerner kann die *Redundanz* für das Hörverstehen nutzen.

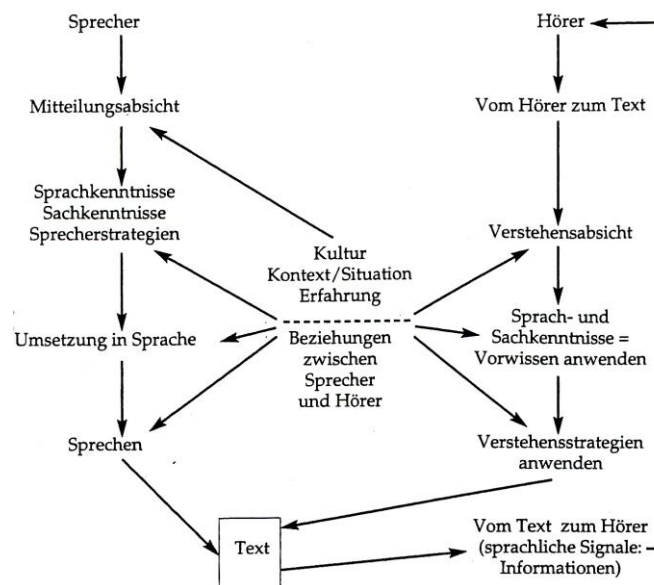


Abb. 1: Kommunikationsmodell (Solmecke 2003: 4)

Anhand dieser vereinfachten Darstellung eines Kommunikationsmodells von Solmecke sollen nun die bisherigen Informationen zum Hörverstehensprozess zusammengefasst werden.

Auf der linken Seite sehen wir den Sprecher, der dem Hörer etwas Bestimmtes mitteilen möchte. Um diesen Text auch produzieren zu können, muss er seine Sprach- und Sachkenntnisse aktivieren und bestimmte Sprecherstrategien anwenden. Anschließend kommt es zur sprachlichen Umsetzung und zum Endprodukt, dem Text, den der Hörer nun verstehen soll.

Dieser Verstehensprozess läuft auf der Basis einer Interaktion zwischen dem Hörer und dem Text ab (vgl. Solmecke 2001: 895). Vom Text werden nun in so genannten *bottum-up*-Prozessen sprachliche Signale an den Hörer herangetragen. Dieser muss nun seinerseits Wissen an den Text herantragen. Dieser Vorgang nennt sich *top-down*-Prozess und beinhaltet die Verstehensabsicht des Hörers und die Anwendung von Vorwissen und Verstehensstrategien.

In der Mitte des Modells befinden sich noch einige Elemente, die sowohl auf den Sprecher als auch auf den Hörer Einfluss haben und von beiden berücksichtigt werden müssen. Dazu zählen der jeweilige kulturelle Kontext, die Situation des Textes, aber auch die Beziehung zwischen dem Sprecher und dem Hörer. Diese Faktoren tragen ebenfalls zum Erfolg oder Misserfolg eines Hörverstehensprozesses bei.

Nimmt man all diese Informationen zusammen, wird deutlich, dass Hörverstehen keineswegs eine, wie so oft angenommen, passive Fertigkeit ist. Hörverstehen ist laut Solmecke kein „passives Aufnehmen“ (1993: 28) sondern ein „aktives Verarbeiten des Gehörten/ Gelesenen“ (1993: 28) und verlangt vom Hörer ein hohes Maß an Aktivität. Das gilt nicht nur für die Entscheidung, ob er überhaupt zuhören will, sondern für den gesamten Hörvorgang. Der Hörer muss Verstehensstrategien anwenden, das Gehörte richtig interpretieren und entscheiden, ob und wie er auf das Gehörte reagieren will. (vgl. Solmecke 1992: 5; vgl. Solmecke 2001: 894)

2.1.3. Hörstile

Im Unterkapitel 2.1.2.1. wurde schon kurz darauf hingewiesen, dass die Verstehensabsicht auf Seiten des Hörers nicht nur dafür verantwortlich ist, ob man einem Text überhaupt Aufmerksamkeit schenkt, sondern auch in welchem Maß dies passiert. Auf Grund dieser Aussage kann man feststellen, dass Hörverstehen in unterschiedlichem Ausmaß möglich sein muss. Man muss nicht alle Einzelheiten eines Textes verstehen, um ihn auch verstanden zu haben. Je nach Textsorte und Hörziel kann ein Text auf unterschiedliche Art und Weise gehört bzw. verstanden werden. Die Anzahl der Hörstile in der Literatur variiert etwas, pendelt sich aber zwischen drei und sechs unterschiedlichen Stilen ein. Die Bezeichnung der Hörstile unterscheidet sich jedoch kaum.

Dahlhaus unterscheidet in ihrem Fernstudienbrief *Fertigkeit Hören* (1994: 79) zwei grundlegende Arten von Hörverstehen, das *intensive* und das *extensive Hören*. Das *intensive Hören* wird auch als *detailliertes* bzw. *totales Hören* bezeichnet, da alle Informationen des Textes wichtig sind und auch Details verstanden werden müssen, um die Gesamtaussage richtig verstehen zu können. *Detailliertes* bzw. *totales Hören* kommt eher selten vor, dennoch gibt es Situationen, in denen dieser Hörstil gefragt ist. Dahlhaus gibt Verkehrsdurchsagen als Beispiel an, unter der Voraussetzung, dass der Fahrer auf der Strecke fährt, über die gerade berichtet wird.

Beim *extensiven Hören* hingegen sind nicht alle Informationen wichtig. Da diese Texte meistens eine hohe Redundanz aufweisen, reichen einige wenige zentrale Informationen aus, um die Gesamtaussage zu verstehen. Beim *extensiven Hören* wird zwischen zwei verschiedenen Hörstilen unterschieden. Muss man aus einem Text nur bestimmte Informationen heraushören, spricht Dahlhaus (1994: 79) von einem *selektiven* bzw. *selegierenden Hören*. Als Beispiel für diesen Hörstil nennt sie eine Zugdurchsage am Bahnhof. Hier möchte der Hörer nur einzelne Informationen, die ihn selbst betreffen heraushören, z.B. ob sein Zug Verspätung hat oder von einem anderen Bahnsteig abfährt. Die Informationen zu den anderen Zügen interessieren ihn nicht.

Soll hingegen die zentrale Information eines Textes, der so genannte „rote Faden“ verstanden werden, wird der Hörstil als *globales* bzw. *kursorisches Hören* bezeichnet. (vgl. Dahlhaus 1994: 79) Als eine Situation, in der *globales Hören* gefordert wird, nennt Dahlhaus Nachrichten im Fernsehen oder Radio.

Dahlhaus schreibt des Weiteren, dass es nicht immer einfach ist, zu unterscheiden, welcher Hörstil in welcher Situation angewendet wird bzw. angemessen ist. Als eindeutigstes Beispiel nennt sie das *intensive Hören* mit der Verkehrsdurchsage. Allerdings steht in dieser Situation zu Beginn der Durchsage zuerst ein *selektives Hören*. Der Hörer versucht zunächst nur herauszufinden, ob seine Strecke überhaupt genannt wird. Ist dies nicht der Fall wird er nicht weiter zuhören oder zumindest nicht mehr so genau. Wird jedoch über seine Strecke berichtet, muss er sehr genau zuhören, um jede Information aufnehmen zu können. (vgl. Dahlhaus 1994: 79-81)

Bei den anderen zwei Beispielen (Nachrichten und Zugdurchsage) ist es laut Dahlhaus schon weniger eindeutig (1994: 80). Zwar ist unumstritten, dass man nicht jedes Wort verstehen muss, ob jedoch *selektiv* oder *global* gehört wird, hängt oft weniger von der Textsorte ab als vom Hörinteresse. Dort wo das Interesse eines Hörers am Text eher klein ist, hört er extensiver; dort, wo er aber die Informationen, die er benötigt, vermutet, hört er intensiver. In den meisten Fällen genügt es, das Wichtigste in einem Text zu verstehen, nur in Ausnahmefällen muss der Hörer alles verstehen. Daher beschreibt Dahlhaus den Hörprozess in der Praxis, wie auch schon Solmecke in seinem Artikel *Ohne Sprechen kein Hören* (1992: 5), mit dem Satz: „so intensiv wie nötig und so extensiv wie möglich.“ (Dahlhaus 1994: 81)

Dietrich Eggers (1996: 20-21) unterscheidet hingegen vier Hörstile und folgt in seiner Aufteilung Neuf-Münkel (1988). Somit ergeben sich folgende Hörstile: *globales*, *selektives*, *selegierendes* und *detailliertes Hören*.

Unter dem *globalen Hören* verstehen die beiden das „Hineinhören in einen Hörtext“ (vgl. Eggers 1996: 20), um Schlüsselwörter zu verstehen oder einen Einblick in die Textstruktur zu bekommen.

Beim *selektiven Hören* wird die Konzentration auf bestimmte Informationen gelenkt, von denen der Hörer bereits weiß, dass sie vorkommen werden. Dazu gehören Namen, Daten, Zahlen, aber auch Wörter, Definitionen, Thesen und Argumente. (vgl. Eggers 1996: 20)

Das *selegierende Hören* erfolgt im Unterschied zum *selektiven Hören* auf Grund individueller Entscheidungen des Hörers. Wesentliche Teile des Inhalts sollen entnommen werden, um den Text zum Beispiel zusammenfassen zu können. (vgl. Eggers 1996: 20)

Beim *detaillierten Hören* sollen die Hörtexte im Detail erfasst werden. (vgl. Eggers 1996: 20)

2.1.4. Schwierigkeiten beim Hörverstehen

Ob ein Text als schwierig oder als leicht empfunden wird, hängt nicht vom Text alleine ab, sondern viel mehr von der Eigenschaft des Textes in Bezug auf den Hörer und seine jeweilige Verstehenskompetenz (vgl. Solmecke 1992b: 10) Dazu zählt natürlich auch das vorhandene Sprach- und Sachwissen. Je weniger davon vorhanden ist, desto eher bekommt der Hörer das Gefühl nichts verstanden zu haben. Auch die Schnelligkeit, mit der ein Text vorgetragen wird, trägt oft dazu bei, dass die Hörer mit ihrer Verstehensleistung unzufrieden sind und glauben, dass sie nichts verstanden haben. Solmecke schreibt in seinem Artikel *Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht*, dass gerade dieses Gefühl, dass alles viel zu schnell geht, uns viel über die Ursachen von Verstehensproblemen in einer Fremdsprache mitteilt (2003: 5). Er betont aber auch, dass „[...] nicht absolut, sondern für uns als Lernende zu schnell gesprochen wird.“ (Solmecke 2003: 5) Das Hauptproblem an der Geschwindigkeit von Hörtexten liegt darin, dass wir das Aufnahmetempo nicht- wie beim Lesen- selbst bestimmen können, sondern dabei vom Sprecher abhängig sind. Gerade in den Anfangsphasen des Erlernens einer Fremdsprache brauchen wir aber besonders viel Zeit für das Hören und Verstehen, da viele Teilprozesse noch nicht automatisiert sind und daher bewusst und mit Pausen bewältigt werden müssen. (vgl. Solmecke 2003: 5)

Schwierigkeiten können auch bei der Identifikation von Einzellauten und Lautkombinationen vorkommen, die es in der Muttersprache nicht gibt. Sprecherwechsel und der damit verbundene Wechsel zwischen regionalen, sozialen und individuellen Aussprachevarianten können den Verstehensprozess ebenfalls erschweren oder sogar beenden. Weitere Probleme entstehen, wenn der Hörer auf Grund von Störgeräuschen einige Wörter oder größere Textteile nicht mitbekommt. In der Muttersprache nützen wir an dieser Stelle die Fähigkeit

des *Inferierens*, also zum Beispiel das Erschließen eines Wortes aus seiner Umgebung. In der Fremdsprache sieht das ganz anders aus, da die Basis für das *Inferieren* auf Grund fehlender Sprachkenntnisse noch sehr gering ist und von den Lernenden vor allem in der Anfangszeit eher selten benutzt wird. Ähnliches gilt auch für die *Antizipation*, die es uns in der Muttersprache ermöglicht, auf Grund von bestimmten Hinweisen den Inhalt des nachfolgenden Textes vorwegzunehmen und damit das zu Verstehende zu reduzieren. Auch diese Fähigkeit muss sich in der Fremdsprache erst langsam entwickeln. (vgl. Solmecke 2003: 6)

Als weitere Schwierigkeit im Hörverstehensprozess sieht Solmecke (2003: 6) die Tatsache, dass die Identifikation und Interpretation grammatischer Strukturen zu Beginn des Fremdsprachenlernens noch kaum automatisiert ist und daher viel Zeit erfordert.

Als besonders problematisch sieht Solmecke (2003: 6) die Neigung von Anfängern, einen Text nicht ganzheitlich, sondern additiv, also Wort für Wort, verstehen zu wollen. Dadurch erschöpft sich die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses durch die Menge der zu behaltenden Einzelinformationen sehr schnell und der Verstehensvorgang wird abgebrochen. Ganz anders sieht das Verhalten eines geübten Hörers aus. Dieser geht schon zu Beginn des Textes über das konkret Gehörte hinaus und entwickelt eine Vorstellung vom Inhalt. Während des Hörverstehensprozesses ergänzt, bestätigt oder korrigiert er die vorhandenen Vorstellungen je nach Bedarf. Neues wird also immer wieder mit dem Vorhandenen in Verbindung gebracht und als Ganzes im Gedächtnis abgespeichert. Aus diesem Grund können wir uns die meiste Zeit über nur an den Inhalt, nicht aber an die genaue Formulierung von Gehörtem erinnern. Ganzheitliches Hören und Verstehen führt zu einer Reduktion der Informationsmenge, die als Grundlage für das weitere Verstehen ständig im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden muss. Dadurch erhöht sich laut Solmecke (2003: 6) die Verstehensgeschwindigkeit und gleichzeitig bleibt genügend Gedächtniskapazität für die Aufnahme und Verarbeitung weiterer Informationen frei. Ganzheitliches Verstehen bildet ebenfalls eine wichtige Grundlage für *Inferenz* und *Antizipation*.

Aber nicht nur Teilbereiche des Hörverstehensprozess, die noch nicht automatisiert sind, sind für Schwierigkeiten beim Hörverstehen verantwortlich. Auch fortgeschrittene Lerner werden mit Problemen konfrontiert, die ihre Ursachen sowohl in Texteigenschaften haben als auch in ihnen selbst liegen können. (vgl. Solmecke 2003: 7) Werden im Text ein ungeläufiger bzw. unbekannter Wortschatz oder ungeläufige Wortkombinationen verwendet, kann dies ebenso zu Verstehensschwierigkeiten führen, wie ein komplexer Satzbau mit sehr langen Sätzen. Auch eine hohe Informationsdichte oder eine geringe Explizitheit der Information (z.B. in

Gesprächen zwischen Personen, die sich gut kennen, in denen konkrete Informationen durch vage Anspielungen an Personen und Ereignissen ersetzt werden) können das Hörverstehen erschweren. Handelt es sich um einen langen, wenig gegliederten Text oder ist dieser kompliziert aufgebaut, können ebenfalls Probleme auftreten. Dasselbe gilt für Texte, die für den Hörer einen geringen Interessantheitsgrad aufweisen oder einen ihm eher unbekannten Gegenstand zum Inhalt haben. (vgl. Solmecke 2003: 7)

Neben den Ursachen, die auf Texteigenschaften zurückzuführen sind, können auch in den Sprachbenutzer begründete Verstehensprobleme auftreten. Die Größe der Verstehensschwierigkeiten ist dabei abhängig von seinem sprachlichen und textbezogenen Wissen, von seiner Antizipationsfähigkeit und von seiner Fähigkeit Hörerwartungen aufzubauen, aber auch von seiner Vertrautheit mit dem Thema des Textes. Weitere Faktoren sind die Fähigkeit des Hörers, Informationen auf das Wichtigste zu reduzieren, der Automatisierungsgrad von Teilprozessen und seine Fähigkeit, Verstehensaufgaben auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig bewältigen zu können. Auch die Fähigkeit, Verstehensstrategien, die dem Hörer aus der Muttersprache bekannt sind, auf fremdsprachige Texte anzuwenden und personale Faktoren sind für das Ausmaß der Hörverstehensschwierigkeiten ausschlaggebend. (vgl. Solmecke 2003: 7-8)

Mit dem Satz „Der Schwierigkeitsgrad hängt nicht nur vom Text, sondern auch von der Aufgabenstellung ab.“ (Solmecke 1992: 11) spricht Solmecke noch einen dritten Bereich an, der zu Problemen beim Hörverstehen führen kann. Er erwähnt vier Punkte, von denen die Schwierigkeit von Verstehensaufgaben abhängig ist. Probleme treten vor allem dann auf, je weniger geläufig die Aufgabenstellungen sind, je komplexer die verlangte Verstehensleistung ist und je mehr behalten werden muss, um die Aufgaben zu bewältigen. Auch die erforderte sprachlich produktive Leistung spielt eine große Rolle. Je höher sie sein muss, um die Aufgaben zu lösen, desto eher treten Probleme auf.

2.2. Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht

Alle Informationen zum Hörverstehensprozess, die im vorigen Kapitel (2.1.) genannt worden sind, beziehen sich sowohl auf das Hörverstehen in der Muttersprache als auch auf das in der Fremdsprache. In diesem Kapitel soll nun das Hauptaugenmerk auf der Hörverstehensschulung im Fremdsprachenunterricht (FSU) liegen, da beim Hören in der Fremdsprache noch zusätzliche Hürden zu überwinden sind.

2.2.1. Die Notwendigkeit der Schulung des Hörverstehens im FSU

Grundsätzlich kann man sagen, dass es zwei unterschiedliche Forderungen an die Hörverstehensschulung im Fremdsprachenunterricht gibt. Die eine richtet sich an das Hörverstehen als eigenständiges Lernziel, die zweite an das Hörverstehen als Voraussetzung für das Sprechen (vgl. Hüllen 1977: 28-29).

Honnef-Becker beschreibt das Lernziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen: „[...] das übergeordnete Lernziel in Bezug auf das Hörverstehen [liegt darin], (Hör)-Texte in realen Kommunikationssituationen zu verstehen und situationsadäquat zu verarbeiten.“ (1996: 46) Dazu gehört laut Schumann sowohl die Teilnahme an einer direkten Kommunikation, als auch die an einer indirekten Kommunikation. Im ersten Fall liegt das Ziel darin, Sprecheräußerungen zu verstehen und auf diese angemessen reagieren zu können. Das Lernziel im Bereich der indirekten Kommunikation (z.B. Vorträge, Radio) sieht vor allem vor, dass die Lerner Informationen entnehmen und verwerten können. (vgl. Schumann 1989: 202)

Die Forderung, Hörverstehen als selbstständiges Lernziel zu sehen, findet ihre Berechtigung vor allem in der Dominanz des *Hörens* im Bezug auf die anderen drei Fertigkeiten. So schreibt Solmecke, dass im alltäglichen Gebrauch der Sprache das *Hören* mit 42% vor dem *Sprechen* (32%), dem *Lesen* (15%) und dem *Schreiben* (11%) dominiert (vgl. Barker 1971 zitiert nach Solmecke 2001: 893). Der Lerner muss daher auch in der Fremdsprache auf diese Anforderungen vorbereitet werden, um sich im zielsprachlichen Umfeld zurechtzufinden.

Zunächst stellen sich wahrscheinlich viele die Frage, wieso das Hörverstehen in der Fremdsprache überhaupt noch geschult werden muss, wo doch jeder Mensch das Hören schon beherrscht.

Zum einen liegt es daran, dass in der Muttersprache der gesamte Verstehensprozess automatisch abläuft, während in der Fremdsprache die einzelnen Teilvorgänge erst automatisiert werden müssen, um dann von den Lernern ohne Probleme abgerufen werden zu können. Dieses Ziel kann nur durch die Arbeit mit fremdsprachlichen Hörtexten erreicht

werden. Außerdem müssen in der Fremdsprache auch die Verstehensstrategien, wie das *Antizipieren* oder das *Inferieren*, bewusst gemacht werden, da die Lerner zu Beginn des Fremdsprachenlernens nicht in Lage sind, die ihnen aus der Muttersprache schon bekannten Strategien auf die neue Sprache anzuwenden. (vgl. Solmecke 2001: 896)

Zum anderen sind die Lerner in einer Fremdsprache nicht nur mit den generellen Schwierigkeiten, die beim Hören eines Textes auftreten können, konfrontiert, sondern sie müssen mit zusätzlichen Problemen, die aus der lückenhaften Kenntnis und Geläufigkeit der Sprache und aus fehlendem Vorwissen entstehen, umgehen. Außerdem kommt eine allgemeine Unsicherheit auf Seiten der Fremdsprachenlerner dazu, die die ganze Problematik verschärft. (vgl. Solmecke 2001: 896)

Laut Solmecke (2001: 897) haben die Anfänger vor allem Probleme auf der Ebene des *Wiedererkennens*, was darin begründet liegt, dass sie nur wenige Stunden pro Woche mit der Fremdsprache im Kontakt sind. Daher braucht es sehr viel Zeit, bis sie sich an die fremde Sprache gewöhnt haben. In dieser Zeit sind auch die Teilvorgänge nur in sehr geringem Ausmaß automatisiert, wodurch die Lerner im Hörverstehensprozess schnell überfordert werden, da sie die Geschwindigkeit des Textflusses nicht selbst bestimmen und somit bei Problemen auch nicht verlangsamen können. Ein weiteres Problem sieht Solmecke (2001: 897) in dem Verhalten von Anfängern einen fremdsprachigen Text Wort für Wort verstehen zu wollen. Da es auf Grund dieser Vorgehensweise zu einer Überforderung der Verarbeitungskapazität und somit zum Abbruch des Hörverstehensprozess kommt, ist es von großer Wichtigkeit, den Lernern klar zu machen, dass sie nicht jedes Wort verstehen müssen und Aufgaben anzubieten, bei denen sie das Globalverstehen auch üben können.

Aus den oben genannten Gründen ist es sehr wichtig, die Hörverstehensschulung im Fremdsprachenunterricht nicht zu vernachlässigen, sondern den Lernern vielmehr die Möglichkeit zu geben, ihr Hörverstehen so oft wie möglich auszuprobieren und zu trainieren. Denn erst durch die Konfrontation mit fremdsprachlichen Hörtexten können die Teilvorgänge automatisiert werden, wodurch der Lerner auch in der Fremdsprache ein gutes Hörverstehen entwickeln kann.

Die Wichtigkeit des Hörverstehens als Voraussetzung für das Sprechen wird auch von Solmecke und Vogel/ Vogel hervorgehoben. Solmecke bezeichnet das Hörverstehen als „Grundlage des Sprechens“ (1992: 4) und Vogel/ Vogel schreiben in ihrem Artikel *Hörverstehen im kommunikativen Sprachunterricht*, dass ohne Hörverstehen keine „Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache aufgebaut [...] werden kann“ (1984: 88).

Demnach können Lerner, die über kein gutes fremdsprachliches Hörverstehen verfügen, auch keine gute Kompetenz im mündlichen Bereich erreichen.

In diesem Zusammenhang wird das Hörverstehen sowohl als Ausgangspunkt für eine richtige Aussprache als auch als Voraussetzung für kommunikatives Sprechen gesehen. Es zeigt sich, dass mangelndes Hörverstehen zu Aussprache Fehlern und zur Bildung von Akzenten führen kann. Außerdem tragen intensives Hören und eine richtige Aussprache zu einer Verringerung von Grammatik- und Orthographie Fehlern bei. Die Lerner können durch häufiges Hören und Nachahmen ein Gefühl für die Sprache entwickeln und auf diese Weise später oftmals intuitiv entscheiden, ob etwas „falsch klingt“ oder nicht. (vgl. Glaboniat 1993: 9)

Alles in allem kann man also sagen, dass die Hörverstehensschulung in der Fremdsprache die Aufgabe hat, die gleichen Voraussetzungen für das Hörverstehen zu schaffen, wie sie in der Muttersprache bereits vorhanden sind. Daher sollten Aufgaben zum Hörverstehen auch schon von Beginn an eingesetzt werden. (vgl. Hüllen 1977: 33)

2.2.2. Charakteristiken eines „guten“ Hörtextes

Damit die Lerner auch wirklich angemessen auf das Hörverstehen in außer- und nachunterrichtlicher Situationen vorbereitet werden (vgl. Solmecke 2001: 898), müssen die verwendeten Hörtexte gewisse Forderungen erfüllen und über bestimmte Charakteristiken verfügen. Die Fragestellung, was einen „guten“ bzw. geeigneten Hörtext ausmacht, soll in diesem Kapitel erörtert werden.

Für die Differenzierung sollen jene drei Kriterienbereiche herangezogen werden, die Solmecke in seinem Buch *Texte hören, lesen und verstehen* für die Texteignung als ausschlaggebend sieht. Er unterscheidet dabei *lernerbezogene*, *textbezogene* und *lernzielbezogene* Kriterien. (vgl. Solmecke 1993: 40)

Die *lernerbezogenen* Kriterien zielen vor allem auf die Forderung ab, Hörtexte so zu wählen, dass sie das Interesse der Lerner wecken und an ihr Vorwissen anknüpfen. Demnach sollen Hörtexte nicht nur Bekanntes aufgreifen, sondern auch Neues bieten, das die Lerner mit ihren bereits vorhandenen Kenntnissen in Verbindung bringen können. Außerdem sollte auch auf ihre individuellen Kenntnisse Rücksicht genommen und die Lerner bei der Textauswahl mit einbezogen werden. (vgl. Solmecke 2001: 898, vgl. Solmecke 1992: 10, vgl. Solmecke 1993: 40-41)

Bei den *textbezogenen* Kriterien handelt es sich um die größte Gruppe, die von Solmecke genannt wird. Ein geeigneter Text sollte dementsprechend nicht zu lang sein, damit die Konzentration noch gewährleistet ist. Als Richtwert geben Buttaroni/ Knapp (1988: 14) eine Dauer zwischen einer und drei Minuten an. Außerdem wird inhaltlicher Zusammenhang gefordert, da aneinandergereihte Einzelsätze das Funktionieren und den richtigen Gebrauch von Sprache nicht verdeutlichen können. Eine weitere wichtige Forderung ist die nach inhaltlicher und formaler Abwechslung. Demnach sollen Hörtexte nicht immer in Dialogform präsentiert werden, sondern auch in monologischer Form. Die unterschiedlichen Funktionen von Hörtexten sollten in der Auswahl ebenfalls berücksichtigt werden. Die Lerner sollen ihr fremdsprachliches Hörverstehen also an Hand unterschiedlicher Texte und Textsorten entwickeln. (vgl. Solmecke 2001: 898) So fordern auch Buttaroni/ Knapp eine „Vielfalt an Kontextbezügen“ (1988: 14), die sowohl von den behandelten Situationen als auch von den Gesprächspartnern abhängen. (vgl. Solmecke 1993: 41, vgl. Buttaroni/ Knapp 1988: 14)

Zu den Textsorten, die sich laut Dirven (1984: 21) besonders gut für die Hörverstehensschulung eignen, gehören unter anderem Erzählungen, Interviews, *Rollenspiele*, Vorlesungen, Ansprachen, Theater, Film, Lieder, Vorlesungen und Nachrichten.

Grundsätzlich unterscheidet Dirven (1984: 21) als Input für das Hörverstehen drei Arten von gesprochener Sprache: die *wirklich spontan gesprochene Sprache*, die *vorbereitete gesprochene Sprache* und die *nicht spontan gesprochene Sprache*. Die *vorbereitete gesprochene Sprache*, zu denen zum Beispiel Vorlesungen, Ansprachen oder Referate zählen, sieht er als Zwischenkategorie, die je nach dem Grad der Vorbereitung entweder zu dem einen oder dem anderen Extrem neigen kann.

Im Bezug auf die *spontan gesprochene Sprachen* unterscheidet Dirven (1984: 21) zwischen *authentischer gesprochener Sprache*, wie sie bei Monologen, Dialogen und Multilogen vorkommt, und *simulierter spontaner Sprache*, die besonders für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung ist. Denn einerseits ist sie zwar sprachlich unvorbereitet, andererseits ist sie aber auf inhaltlicher Ebene teilweise vorbereitet und hat bestimmte kommunikative Funktionen zum Ziel. Diese Art von Sprache kommt besonders im *Rollenspiel* zum Ausdruck und ist daher im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung.

Als *nicht spontan gesprochene Sprache* gelten alle Sprachformen, die, bevor sie gesprochen oder gelesen werden, aufgeschrieben worden sind. Auch in dieser Kategorie sind weitere Unterscheidungen möglich. Zum einen können die Texte geschrieben worden sein, um sie vorzulesen oder sie auswendig zu lernen und dann vorzutragen, wie es zum Beispiel bei Nachrichten bzw. bei Theaterstücken, Filmen, Liedern oder Gebeten der Fall ist. Zum anderen

kann es sich um Texte handeln, die nur zum Lesen geschrieben worden sind, und dann laut vorgelesen werden. Diese Kategorie eignet sich laut Dirven am wenigsten für Hörverstehensübungen, da nur sehr wenige bis gar keine Elemente der gesprochenen Sprache vorhanden sind. (vgl. Dirven 1984: 21-22)

Ein geeigneter Hörtext sollte des Weiteren keine allzu großen sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten bereiten. Das bedeutet nicht, dass den Lernern schon zu Beginn alles bekannt sein sollte, sondern vielmehr, dass die unbekannten Elemente nicht überwiegen sollten. Zu viele unbekannte Wörter, zu komplexe Satzstrukturen oder ein zu großer Anteil an Dialekten können die Lerner entmutigen, wodurch sie ihr Interesse verlieren und nicht mehr zuhören. Außerdem sollten wichtige Informationen nicht an gewissen Stellen konzentriert sein, sondern sich möglichst über den ganzen Text verteilen, damit es nicht dazu kommt, dass die Lerner automatisch gar nichts mehr verstehen, weil sie eine Information verpasst haben. Auch auf der inhaltlichen Ebene sollte darauf geachtet werden, dass die behandelte Situation bzw. das behandelte Thema nicht gänzlich unbekannt ist. Vor allem sollte die Lehrperson auch darauf achten, ob im Hörtext Unbekanntes schon durch den Kontext erklärt wird oder ob die Lerner zusätzliche Informationen benötigen. (vgl. Solmecke 1993: 42)

Was die *lernzielbezogenen* Kriterien betrifft steht hauptsächlich eine Forderung im Vordergrund, die besagt, dass man nie zu viel mit einem Text erreichen wollen soll. Solmecke (1993: 42-43) begründet die Wichtigkeit dieser Forderung damit, dass viele Lehrpersonen den Fehler machen, einen Text dann für geeignet zu halten, wenn sie damit möglichst viele Lernziele behandeln und erreichen können. Grundsätzlich gilt, dass es sich bei jedem Hörtext auch um einen Lerntext handelt, der auf Grund seiner Modellfunktion und der Aktivierung der Kenntnissbereiche, die auch dem *Schreiben* und *Sprechen* zu Grunde liegen, die produktiven Fertigkeiten fördert. Geht es jedoch um die Hörverstehensschulung, dann müssen Techniken und Strategien der Sinnentnahme und die Sinnentnahme selbst im Vordergrund stehen während die Funktion des Hörtextes als Lerntext in den Hintergrund tritt. Da die Behandlung eines jeden Textes als Lerntext nicht dem Hörverstehen in außerunterrichtlichen Situationen entspricht, sollte diese Vorgehensweise vermieden werden. (vgl. Solmecke 1993: 42-43)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Hörtext dann als geeignet bezeichnet werden kann, wenn er über die genannten Eigenschaften verfügt.

2.2.3. Authentizität

Da die Lerner im Fremdsprachenunterricht auf reale Kommunikationssituationen, denen sie im Zielsprachenland begegnen könnten, vorbereitet werden sollen, sollten die verwendeten Hörtexte möglichst authentisch sein. Begründet wird diese Forderung mit der Nähe zur sprachlichen Wirklichkeit und mit der Notwendigkeit, die Lerner schon sobald wie möglich an die Eigenheiten dieser Texte zu gewöhnen. Nichtauthentische Texte, die in der Fachliteratur als didaktische Texte bezeichnet werden, werden abgelehnt, da sie auf Grund ihrer Künstlichkeit die Wirklichkeit nicht repräsentieren und die Lerner somit nicht auf die Realität vorbereiten. (vgl. Solmecke 1993: 38)

In der Forderung nach *Authentizität* sind sich der Vertreter der Didaktik einig, bei der Definition des Begriffes „authentisch“ hingegen kommt es immer wieder zu Diskussionen. (vgl. Honnef-Becker 1996: 49-50) Solmecke schreibt dazu in seinem Artikel *Hörverstehen*, dass im Allgemeinen Texte dann als authentisch gelten, wenn sie „von Muttersprachlern für Muttersprachler“ (2001: 898) verfasst wurden.

Solmecke selbst vertritt hingegen eine etwas andere Ansicht indem er folgendes zum Begriff *Authentizität* sagt:

Der Text sollte authentisch sein. Daß heißt nicht unbedingt, daß er im Sinne der gängigen Definition von Muttersprachlern und ohne Rücksicht auf Sprachlernende produziert worden sein muß, aber er sollte sich [...] ‚wie richtiges Deutsch‘ anhören. Zum ‚richtigen Deutsch‘ gehört, daß ein Nachrichtensprecher wie ein Nachrichtensprecher und nicht alles zusammen wie ein typischer Lehrwerktext klingt. (Solmecke 1992: 10)

Laut dieser Aussage von Solmecke es nicht so wichtig, dass ein Text im herkömmlichen Sinn (siehe oben allgemeine Definition) authentisch ist, viel wichtiger ist es, dass der Text die außerunterrichtliche Sprachwirklichkeit verdeutlicht und in ähnlicher Form in der Wirklichkeit auch vorkommen könnte. Das bedeutet vor allem, dass die Textmerkmale der Hörtexte stimmen sollten. Diese Art von *Authentizität* wird von Dahlhaus als „gemäßigte“ *Authentizität* bezeichnet. (vgl. Dahlhaus 1994: 185)

Um diese „gemäßigte“ *Authentizität* und keine künstlich wirkenden didaktischen Texte zu erreichen, müssen wesentliche Kriterien erfüllt werden. Ein wesentliches Merkmal von authentischen Texten liegt in der Sprache, die den grundlegenden pragmatischen Verwendungsbedingungen entsprechen soll. Das bedeutet, dass sie in Hinblick auf die Situation, das Register, die Textsorte und die Interaktionsform angemessen verwendet werden soll. Des Weiteren soll sie durch eine natürliche Sprechgeschwindigkeit sowie eine natürliche Intonation gekennzeichnet sein. Außerdem sollte der Hörtext Merkmale der spontan

gesprochenen Sprache enthalten, wie zum Beispiel Fehler, Pausen, Abbrüche und Neuanfänge, Redundanzen oder auch Selbstkorrekturen. Bei Dialogen gehören das gleichzeitige Reden mehrerer Sprecher und das Ins-Wort-fallen zu weiteren Charakteristiken der gesprochenen Sprache. Weiters sollten die Texte auch eine natürliche Komplexität, das heißt ein Nebeneinander von komplexen und einfachen Sätzen, aufweisen. Dazu gehören unter anderem auch unvollständige Sätze, die vom Hörer erst mental vervollständigt werden müssen. Auch der Einsatz von unterschiedlichen Dialekten gilt als Merkmal authentischer Texte. (vgl. Solmecke 1993: 38-39, vgl. Glaboniat 1993: 53-54)

Authentizität sollte sich jedoch nicht nur auf den sprachlichen Bereich beziehen, sondern auch auf die Textsortenvielfalt. In vielen Lehrwerken werden hauptsächlich Dialoge für die Hörverstehensschulung eingesetzt, eine Tatsache, die nicht der Realität entspricht, da man in der Wirklichkeit auch mit anderen Textsorten konfrontiert wird. (vgl. Glaboniat 1993: 54)

Abschließend muss aber auch noch erwähnt werden, dass *Authentizität* nicht nur in formalen, linguistischen und landeskundlichen Bereichen gefordert werden sollte. Zusätzlich sollte darauf geachtet werden, dass sich die Auswahl und Bearbeitung der Hörtexte am Lerner orientiert. Das bedeutet, dass die behandelten kommunikativen Handlungen den Bedürfnissen, Kenntnissen und Erfahrungen der Lerner entsprechen. Entscheidend ist demnach nicht so sehr die *Authentizität* des Textes selbst, sondern vielmehr die *Authentizität* der Lernsituation. Wird zum Beispiel ein Thema gewählt, mit dem die Lerner nichts anfangen können, da es ihren Interessen nicht gerecht wird, ist die Situation für sie nicht authentisch, da sie diesem Hörtext außerhalb des Unterrichts keine Bedeutung geschenkt hätten, im Unterricht werden sie jedoch zum Hörverstehen gezwungen. (vgl. Edelhoff 1985: 27)

Zusammenfassend kann man sagen, dass eine gewisse Menge der genannten Elemente in einem Hörtext vorhanden sein muss, um ihn als authentischen Text bezeichnen zu können. Ist dies nicht der Fall handelt es sich um einen rein didaktischen Text, der für die Hörverstehensschulung nicht geeignet ist.

2.2.4. Übungstypologie

Nach den theoretischen Ausführungen der letzten Seiten sollte nun endgültig klar sein, dass Hörverstehen nicht als Nebenprodukt der anderen Fertigkeiten zu sehen sein sollte, sondern als eigenständige Fertigkeit, die im Fremdsprachenunterricht gezielt geschult werden muss. Im Folgenden sollen nun verschiedene Übungsformen und Hörverstehensaufgaben vorgestellt werden. Dabei zeigt sich, dass es keine einheitliche Übungstypologie gibt, sondern die Aufgaben nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden können.

2.2.4.1. Die Phasentypologie

So unterscheidet Dahlhaus (1994: 54, 169) zum Beispiel die Übungen nach ihrer Abfolge, womit sich diese in Aufgaben *vor* dem Hören, *während* des Hörens und *nach* dem Hören einteilen lassen. Je nach dem Zeitpunkt, an dem die Aufgaben eingesetzt werden, verfolgen diese unterschiedliche Ziele. Aufgaben, die *vor* dem Hören gemacht werden, sollen zum Thema hinführen, die Lerner motivieren und eine Hörerwartung aufbauen. Zusätzlich soll dadurch auch das Vorwissen der Lerner aktiviert werden. Um diese Ziele zu erreichen eignet sich vor allem die Erstellung von Assoziogrammen oder die Arbeit mit Bildimpulsen bzw. Satzkarten. Bei Assoziogrammen handelt es sich um eine Art Wortsammlung, bei denen die Lerner zu einem bestimmten Begriff alle Wörter aufschreiben sollen, die ihnen dazu einfallen. Diese Aufgabe dient nicht nur dazu, an das Vorwissen der Lerner anzuknüpfen und deren Motivation zu wecken, sondern auch dazu, neue Wörter einzuführen, die für den weiteren Hörtext von Bedeutung sind. Die Verwendung von Bildern erfüllt ähnliche Aufgaben wie das Assoziogramm mit dem Unterschied, dass die Situation durch ihre Konkretheit weniger Interpretationsraum lässt. Bildimpulse eignen sich vor allem deshalb, weil sie die Situationen, die im Hörtext dargestellt werden, visualisieren und die Lerner auf diese Weise schon eine Erwartungshaltung aufbauen können. Mit Bildern kann auf unterschiedlichste Art und Weise gearbeitet werden. Zum einen können Einzelbilder und zerschnittene Bildsequenzen, aber auch Bildgeschichten mit Text, die einander zugeordnet werden müssen, verwendet werden. (vgl. Dahlhaus 1994: 59, 62, 68) Die Arbeit mit Satzkarten bietet die Möglichkeit, schon im Anfängerunterricht mit anspruchsvolleren Texten zu arbeiten. Dabei werden einzelne Sätze auf Kärtchen geschrieben, die die Lerner zunächst lesen und sie dann in einem weiteren Schritt in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Dahlhaus betont, dass sich diese Übung gut für eine Differenzierung zwischen schwächeren und besseren Lernern eignet, da die Satzkarten individuell gestaltet werden können. Das bedeutet, dass die besseren Lerner zum Beispiel weniger Karten mit komplexeren

Mitteilungen bekommen als die schwächeren, die mehr Karten erhalten. (vgl. Dahlhaus 1994: 73)

Während des Hörens zielen die Aufgaben entweder auf das *intensive* oder das *extensive Hören* ab. Je nach Ziel werden dann auch die Übungen ausgewählt. Generell müssen die Aufgaben während des Hörens so gewählt werden, dass sie den Hörprozess begleiten und die Lerner nicht vom Hörtext und somit vom eigentlichen Ziel, dem Hörverstehen, ablenken. Deshalb sollten die Aufgaben auch nicht besonders zeitintensiv gestaltet sein. Für das Training des *intensiven Hörens* schlägt Dahlhaus für den Anfang beispielsweise eine Art Spiel, nämlich „Bingo“, vor, das mit Buchstaben, Zahlen, aber auch Wörtern gespielt werden kann. Wichtig ist dabei, dass das gewählte Gebiet zuvor schon thematisiert und geübt wurde. Jeder Lerner muss dafür ein Spielfeld mit neun Kästchen aufzeichnen, in die er zum Beispiel neun Zahlen aus einem vorgegeben Bereich eintragen muss. Die Lehrperson hat nun die Aufgabe solange Zahlen aus dem jeweiligen Bereich vorzulesen, bis der erste Lerner „Bingo“ ruft, weil er seine neun Zahlen gehört und angekreuzt hat. (vgl. Dahlhaus 1994: 82-83) Ein ähnliches Ziel verfolgen auch die Übungen „Zahlen-Lotto“ und „Zahlen-Wort“, die hier nicht näher erklärt werden sollen. (vgl. Dahlhaus 1994: 86) Auch das so genannte *visuelle Diktat*, bei dem die Lerner, das, was sie hören, nachzeichnen müssen, eignet sich laut Dahlhaus (1994: 92) für ein *intensives Hören*. Eine Aufgabenstellung, die den Lernern auch in der außerunterrichtlichen Welt begegnen kann, stellt die Orientierung auf einem Stadtplan dar. Die Lerner hören eine Wegbeschreibung und müssen dabei den Weg auf einem Plan einzeichnen. Da man fast alle Angaben braucht, um diese Aufgabe zu lösen, ist ein *intensives Hören* notwendig. (vgl. Dahlhaus 1994: 97) Eine letzte Übung, die ohne Vorbereitung durchführbar ist, stellen so genannte Bewegungsspiele dar, bei denen die Lerner den Aufforderungen der Lehrperson, wie zum Beispiel „Hebt den linken Arm“ oder „Steht auf“ Folge leisten müssen, womit eine sofortige Kontrolle möglich ist. (vgl. Dahlhaus 1994: 108) Bei den Beispielen zum *extensiven Hören* unterscheidet Dahlhaus (1994: 110, 114) verbale Aufgaben, bei denen die Lerner bestimmte Informationen aus dem Hörtext heraushören und in ein Raster eintragen müssen, und nicht verbale Aufgabenstellungen, bei denen sie nur einen Auftrag ausführen müssen.

Aufgaben, die *nach* dem Hören stehen, dienen vor allem der Kontrolle bzw. sind Ausgangspunkt für die Arbeit am Text. (1994: 125-126) An dieser Stelle kritisiert Dahlhaus die verbreitete Vorgangsweise, Fragen erst *nach* dem Hören zu stellen, da die Lerner so gezwungen werden, möglichst den ganzen Text zu behalten, da sie nicht wissen, was nachher gefragt wird. (1994: 117-118) Sind die Fragen jedoch schon *vor* dem Hören bekannt, ist es

durchaus möglich, Aufgaben *nach* dem Hören durchzuführen. Besonders gut eignen sich dafür die 6 W-Fragen, bei denen die Lerner beantworten müssen „wer was wann wo wie warum gemacht hat?“ und die auch eine gute Strukturierungshilfe bieten. Bei der nicht verbalen Variante müssen die Lerner entscheiden, ob eine Aussage auf das Gehörte zutrifft oder nicht. (vgl. Dahlhaus 1994: 118-119)

Dahlhaus betont bei ihrer Aufteilung, dass die Aufgaben *vor* dem Hören am sinnvollsten sind, da sie den Verstehensprozess am intensivsten steuern und den größten Einfluss auf diesen haben. Aufgaben *während* des Hörens können diese Funktion nur mehr zum Teil übernehmen, solche, die erst *nach* dem Hören kommen, gar nicht. (vgl. Dahlhaus 1994: 52)

2.2.4.2. Die Komponententypologie

Laut Schumann (1989: 202-203) wirken im Hörverstehensprozess fünf Komponenten zusammen, die schrittweise aufgebaut werden, indem sie einzeln geübt werden. Daher erfolgt ihre Unterteilung der Übungen an Hand dieser fünf Komponenten. Zusätzlich unterscheidet Schumann (1989: 203) noch zwischen Übungen, die die Lenkung der Hörerwartung zum Ziel haben und jenen, die zur Kontrolle des Hörprozesses dienen. Die erstgenannten Übungen werden dem Hörtext vorangestellt und sollen das Hörverstehen steuern, indem sie das Hörziel vorgeben. Übungen, bei denen die Kontrolle im Vordergrund steht, werden naturgemäß nach dem Hörtext eingesetzt und sollen den Lernern helfen, die wichtigsten Informationen zusammen zu fassen.

An erster Stelle finden sich bei Schumann (1989: 203) Übungen zur Hördiskrimination, die der *auditiven* Komponente zugeordnet werden. Im Vordergrund stehen zum einen Übungen, bei denen Phoneme, Morpheme oder Intonation unterschieden werden müssen, zum anderen müssen Grenzen von Satzteilen bzw. ganzen Sätzen oder Aussprachevarianten erkannt werden. Um diese Ziele zu erreichen schlägt Schumann unter anderem Lückenaufgaben, Selektionsaufgaben oder Aufgaben mit mehreren Antwortmöglichkeiten vor.

In einem nächsten Schritt soll das Sinnverstehen geübt werden, das zur *semantischen* Komponente gehört. Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang Übungen, bei denen Schlüsselwörter gefunden und kontextualisiert werden müssen oder Elemente, die für den Sinn eine wichtige Rolle spielen, herausgehört werden sollen. Auch das Erkennen von Synonymen und Wortfamilien soll an dieser Stelle geübt werden. Mögliche Übungsformen sind Lücken- und Selektionsaufgaben aber auch die Zuordnung von Bildern und Textaussagen. (vgl. Schumann 1989: 203)

Anschließend folgen auf der *syntaktischen* Komponente Übungen zur Textstrukturierung. Zentral sind dabei Übungen, die den Lernern helfen, sowohl den Textaufbau und die Textgliederung als auch Handlungsabläufe oder Referenzen zu erkennen. Dafür können Selektions-, Lücken- und Zuordnungsaufgaben gewählt werden. (vgl. Schumann 1989: 203)

Bei den Übungen zur Funktionsbestimmung von Sätzen, die Teil der *pragmatischen* Komponente sind, sollen die Lerner mit Hilfe von Selektions- und Lückenaufgaben das verwendete Sprachniveau, kommunikative Merkmalsträger, die jeweiligen Intentionen der Sprecher und deren Haltung erkennen können. (vgl. Schumann 1989: 203)

Am Ende von Schumanns Übungstypologie stehen Übungen im Vordergrund, bei denen auf die Besonderheiten der gesprochenen Sprache eingegangen werden soll. Dabei sollen Wiederholungen, Abbrüche oder Fehlstarts, erkannt und gesprochene von geschriebener Sprache unterschieden werden. Für das Erreichen dieser Ziele eignen sich vor allem Aufgaben mit Transkriptionen und Selektionsaufgaben. (vgl. Schumann 1989: 203)

2.2.4.3. Die Ebenentypologie

Solmeckes Typologie nach Verstehensebenen weist zum Teil Ähnlichkeiten zur Komponententypologie von Schumann auf. Solmecke geht bei seiner Einteilung davon aus, dass das Hörverstehen auf mehreren Ebenen abläuft, denen die Aufgaben zugeordnet werden. Auf der ersten Ebene stehen Aufgaben zum *Wiedererkennen* im Vordergrund, bei denen die Aufmerksamkeit der Lerner auf bestimmte formale Besonderheiten der Sprache gelenkt werden soll. Ganz zu Beginn sollen die Lerner geschult werden, Gesprochenes in Geschriebenem wiederzuerkennen. Dazu eignet sich laut Solmecke besonders das Spiel „Bingo“, das in Unterkapitel 2.2.4.1. schon genauer beschrieben worden ist. Außerdem sollen die Lerner ähnlich klingende Laute voneinander unterscheiden können, wobei es hilfreich ist, die jeweiligen Wörter gleichzeitig mit dem Schriftbild darzustellen. Auf dieser Ebene ist es ebenfalls von Bedeutung, Betonung und Intonation mittels Intonationskurven zu thematisieren, da diese eine wichtige Funktion für das Verstehen der Satzbedeutung einnehmen. Eine weitere Möglichkeit, um das Wiedererkennen zu üben, liegt im so genannten Buchstabensalat. Bei dieser Übung müssen die Lerner versuchen, in einem Meer von Buchstaben die versteckten sinnvollen Wörter herauszufinden. (vgl. Solmecke 1993: 55-59)

Anschließend folgt die Ebene des *Verstehens* mit Übungen, bei denen die Lerner unter anderem Bilder zu Textausschnitten zuordnen, bei Wegbeschreibungen auf einem Stadtplan den richtigen Weg einzeichnen oder Wörter einer Sachgruppe zugeordnen sollen. Eine weitere Übungsform sind ja/nein- oder wahr/falsch- Aufgaben. (vgl. Solmecke 1993: 64)

Auch das Herausfiltern von Schlüsselwörtern, das Ergänzen von Lückentexten oder das Erkennen der zentralen Information eines Hörtextes gehören zur Ebene des *Verstehens*. (vgl. Solmecke 1993: 76)

Aufgaben, bei denen die Lerner unterschiedliche Standpunkte zu einem Thema herausarbeiten oder Fakten von Meinungen unterscheiden können müssen, gehören zur Ebene des *analytischen Verstehens*. (vgl. Solmecke 1993: 88)

An oberster Stelle im Hörverstehensprozess befindet sich die Ebene der *Evaluation*. Als Weiterführung zu den Aufgaben des *analytischen Verstehens* sollen die Lerner nun Meinungen und Einstellungen anderer bewerten und anschließend darüber diskutieren. (vgl. Solmecke 1993: 95)

Abschließend lässt sich sagen, dass zu Beginn des Fremdsprachenlernens das Hauptaugenmerk sicherlich auf den Aufgaben zum *Wiedererkennen* und *Verstehen* liegt, während mit zunehmender Sprachbeherrschung und Textverstehenskompetenz die Ebenen des *analytischen Verstehens* und der *Evaluation* immer wichtiger werden. (vgl. Solmecke 1993: 96)

2.2.4.4. Hörverständnisaktivitäten

Im Gegensatz zu Dahlhaus, Schumann und Solmecke gehen Buttaroni/ Knapp (1988: 14-15) nicht von unterschiedlichen Übungsformen aus, sondern unterscheiden drei verschiedene Hörverstehensaktivitäten, nämlich das *authentische Hören*, das *detailorientierte Verstehen* an Hand des *Lingua Puzzles* und das *analytische Hören*. Beim *authentischen Hören*, das auch inhaltsorientiertes Hören genannt wird, steht das komplexe, globale Verstehen im Vordergrund. Ziel dieser Aktivität ist also das Verstehen von wesentlichen inhaltlichen Informationen. Laut Buttaroni/ Knapp hat das *authentische Hören* dann sein Ziel erreicht, wenn „[...] jede und jeder Lernende einen für sie bzw. ihn spürbaren relativen und absoluten Schritt vorwärts beim Verstehen gemacht hat.“ (1988: 16)

Erwähnenswert bei diesen drei Hörverstehensaktivitäten ist die Tatsache, dass die Lerner nur ganz wenige Arbeitsanweisungen bekommen. Das bedeutet, dass sie zum Beispiel keine Fragen zum Text beantworten oder Lücken ausfüllen müssen, sondern sich wirklich auf das Hörverstehen selbst konzentrieren können, wie es auch in außerunterrichtlichen Situationen der Fall ist. Der Ablauf beim *authentischen Hören* wird in 10 Schritte geteilt, wobei sich manche mehrmals wiederholen. Zunächst wird der Hörtext mehrere Male vorgespielt und die Lerner sollen versuchen, so viel wie möglich zu verstehen. Anschließend werden zu zweit

Informationen zum Text ausgetauscht. Dabei spielen Fragen, wie zum Beispiel „Was wurde gehört?“, „Was wurde schon verstanden?“, eine zentrale Rolle. Nach diesem Informationsaustausch wird der Text wiederum mehrmals gehört und die Lerner sollen drei bis fünf unbekannte Wörter aufschreiben, deren Bedeutung sie wissen wollen. In Partnerarbeit soll dann versucht werden, diese Begriffe zu klären. Anschließend findet ein gemeinsames lebendes Wörterbuch statt, bei dem die Lehrperson die restlichen Wörter erklärt. Danach wird der Hörtext weitere Male angehört und in neuen Zusammensetzungen besprochen. Wenn nötig können diesen beiden Schritte nochmals durchgeführt werden, ansonsten findet ein abschließendes Hören statt. Wichtig ist dabei, dass am Ende keine Überprüfungsfragen gestellt werden. (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988: 15-16)

Neben dem *authentischen Hören* gibt es die Technik des *Lingua Puzzles*, bei der die „wortgetreue Rekonstruktion einer Textpassage“ (Buttaroni/ Knapp 1988: 21) im Mittelpunkt steht. Dementsprechend wird das Augenmerk nicht mehr nur auf den Inhalt gelenkt, sondern vor allem auf die formalen Aspekte des Hörtextes. Wichtig ist dabei, dass für diese Tätigkeit ein 20-30sekündiger Ausschnitt aus einem Text gewählt wird, der zuvor schon global gehört und verstanden worden ist. Begonnen wird damit, dass die jeweilige Passage 5-10 Mal gehört wird während die Lerner versuchen, so viel wie möglich zu notieren. Danach findet ein Informationsaustausch in Paaren statt. Diese beiden Schritte werden noch zweimal wiederholt, bevor am Ende das gemeinsame Klären und das Aufschreiben steht. Zu diesem Zeitpunkt sollen die Lerner ca. 90% der Passage rekonstruiert haben. Durch das Selbsterarbeiten von richtigen Formen wird das *Lingua Puzzle* von Knapp und Buttaroni als sehr wachstumsintensive Tätigkeit gesehen und sollte im Unterricht daher auf jeden Fall zum Einsatz kommen. (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988: 22-23)

Das *analytische Hören* verfolgt wie das *Lingua Puzzle* das Ziel, die gehörte Sprache im Detail zu rekonstruieren. Bei dieser Aktivität soll die Aufmerksamkeit der Lerner nach dem Prinzip „Suche X“ auf bestimmte Elemente der Sprache gelenkt werden. Dabei spielt es keine Rolle, welche Phänomene gefunden werden sollen, die einzige Voraussetzung ist, dass der Text zuvor schon global verstanden worden ist. Mögliche Elemente, nach denen die Lerner suchen können, können laut Buttaroni/ Knapp sowohl aus dem Bereich der Lexik und Phrasenstruktur (z.B. „Notiert alle Verben, die eine Fortbewegungsart kennzeichnen!“), der Transformationskomponente (z.B. „Notiert alle indirekten/direkten Fragen!“) und der phonologischen Komponente (z.B. „Notiert in der Transkription alle Grenzen von

Wortgruppen, so wie Ihr sie hört!“) kommen, als auch aus dem der Kommunikationsabsicht (z.B. „Notiert alle Passagen, in denen jemand um etwas bittet!“). Der Ablauf ähnelt dem der beiden anderen Aktivitäten. Begonnen wird mit einem mehrmaligen Anhören, bei dem die Lerner die betreffenden Elemente heraushören sollen. Anschließend findet ein Informationsaustausch statt, gefolgt von weiteren Hörvorgängen und einem Austausch in neuer Zusammensetzung. Vor dem abschließenden Hören werden die Ergebnisse noch gemeinsam besprochen. (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988: 24-32)

Buttaroni/ Knapp (1988:68) betonen, dass diese drei Hörverstehensaktivitäten vor allem am Anfang oft eingesetzt werden sollen, damit die Lerner auch in der Fremdsprache ein gutes Hörverstehen entwickeln können.

3. Die Fertigkeit *Sprechen*

In diesem Kapitel steht die Fertigkeit *Sprechen* im Vordergrund, wobei zunächst allgemeine Fragestellungen zum Thema Kommunikation bearbeitet werden, bevor konkret auf das *Sprechen* im Fremdsprachenunterricht eingegangen wird.

3.1. Was ist Kommunikation/ *Sprechen*?

„Man kann nicht *nicht* [Hervorhebung im Original] kommunizieren.“ (Watzlawick ¹¹2007: 51) So lautet ein bekanntes Zitat des Kommunikationswissenschaftlers Paul Watzlawick. An Hand dieser Aussage kann man ablesen, dass es sich bei Kommunikation nicht nur um sprachliche Äußerungen handeln kann, sondern dass viel mehr hinter dem Begriff stecken muss. Nicht nur einzelne Wörter, die zu Sätzen zusammengefügt werden, machen Kommunikation aus, sondern auch Gestik, Mimik und paralinguistische Phänomene, wie zum Beispiel Pausen, der Tonfall oder die Sprechgeschwindigkeit, gehören dazu. Watzlawick sagt dazu in seinem Buch *Menschliche Kommunikation*, dass jedes Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation Mitteilungscharakter besitzt und daher auch Kommunikation ist. Somit haben „Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen alle Mitteilungscharakter“ (Watzlawick ¹¹2007: 51), worauf andere Personen reagieren. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Tatsache, dass Kommunikation nicht nur dann stattfindet, wenn sie absichtlich, bewusst und erfolgreich abläuft. (vgl. Watzlawick ¹¹2007: 52)

Um Kommunikation zu beschreiben gibt es viele Modelle, die mehr oder weniger umfangreich sind. Für diese Arbeit sollen das *Organon-Modell* von Karl Bühler und das *Situationsmodell* von Helmut Geißner herangezogen werden.

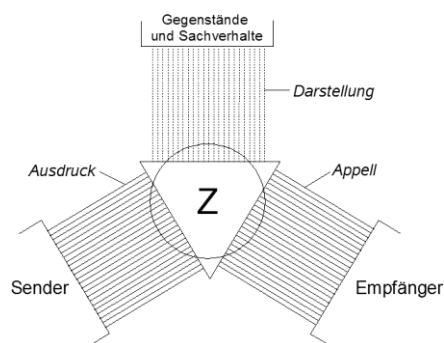


Abb. 2: *Organon-Modell* von Karl Bühler

(<http://www.psychophilo.at>)

Dieses Modell besteht aus vier großen Komponenten, dem Sender, dem Empfänger, den Gegenständen und Sachverhalten und den sprachlichen Äußerungen, die hier Zeichen (Z) genannt werden. Die sprachlichen Äußerungen haben laut Bühler drei Funktionen: den Ausdruck (einer Person), die Darstellung (eines Themas) und den Appell (an eine Person). Das sprachliche Zeichen kann gleichzeitig Symbol für die Gegenstände und Sachverhalte, Symptom für den Zustand des Sprechers und Signal für den Empfänger sein. Der Begriff Ausdruck bezieht sich auf die Sprechhandlung, die ausdrückt, wie sich der Sprecher fühlt. Auf Seiten des Empfängers drückt die Sprechhandlung aus, was der Sender vom Empfänger will. Unter dem Begriff Darstellung bezieht sich die Sprechhandlung auf einen Gegenstand oder Sachverhalt. (vgl. Wagner 2006: 21)

An Hand dieses Modells lässt sich erkennen, dass miteinander sprechen mehr ist als ein bloßer Austausch von Informationen. Die Sprecher zeigen dabei auch ihre momentane Stimmung und die Empfänger werden mit Appellen konfrontiert. (vgl. Wagner 2006: 20-21)

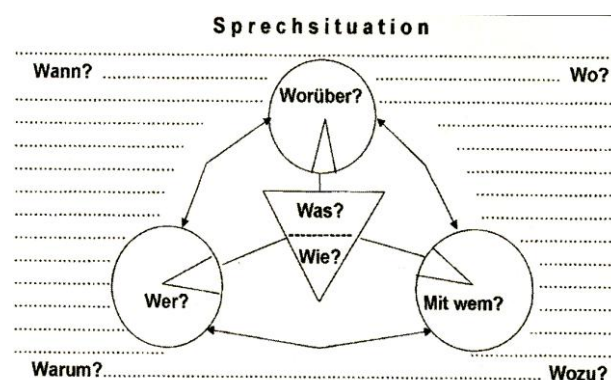


Abb. 3: *Situationsmodell* von Helmut Geißner
(Wagner 2006: 25)

Mit seinem *Situationsmodell* hat Geißner die wichtigsten Faktoren zusammengefasst, die Kommunikation beeinflussen. Insgesamt handelt es sich dabei um neun Fragestellungen: „Wann, wo, warum und wozu spricht wer mit wem worüber was und wie?“ (Wagner 2006: 25). Auch in diesem Modell wird nicht nur der Austausch von Informationen berücksichtigt (was?, worüber?), sondern auch die Beziehung zwischen den Sprechern (wer mit wem?), die dahinterstehende Absicht (warum?, wozu?), die Situation (wo?, wann?) und die Art und Weise der Kommunikation (wie?).

3.1.1. *Kommunikationsfähigkeit als Lernziel*

Wie schon im Unterkapitel 1.5. kurz angedeutet, hat sich zu Beginn der 80er Jahre als Ziel für den Fremdsprachenunterricht die so genannte *Kommunikationsfähigkeit* durchgesetzt. Im Zentrum steht nun nicht mehr das Sprachwissen, sondern das Sprachkönnen. Seit diesem Zeitpunkt liegt der Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht auf dem Einsatz der vier Fertigkeiten *Sprechen, Hören, Lesen* und *Schreiben*, die Vorrang gegenüber dem Übersetzen und den Grammatikkenntnissen bekommen haben. Der nun kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht hat die Tatsache, dass Sprechen eine spezifische Form des Handelns darstellt, in den Vordergrund gestellt. Im Unterricht muss daher sprachliches Handeln gelernt und geübt werden, damit es auch außerhalb des Unterrichtes in einer realen Situation gelingen kann. (vgl. Krumm 1996: 20) Allerdings sollen nicht ausschließlich Dialoge geübt werden, sondern auch das Diskutieren, das heißt das Sprechen zu einem Thema bzw. einer Sache. (vgl. Neuner/ Hunfeld 2000: 117)

Als grundlegendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts gilt, dass die Lerner in der jeweiligen Sprache so adäquat wie möglich kommunizieren können wollen. Demnach sollten Sprechhandlungen in realen Kommunikationssituationen im Mittelpunkt stehen. Die Lerner wollen sich verständigen, über etwas informieren oder auch ihren eigenen Standpunkt vertreten können. Unter dem Begriff Sprechhandlung versteht man, laut Krumm, häufig die deutsche Form des englischen Begriffes *speech act* (=Sprechakt). Dabei handelt es sich um sprachliche Äußerungen, wie zum Beispiel um etwas bitten, sich entschuldigen, sich verabreden, die die Lerner beherrschen sollten, um in der jeweiligen Sprache kommunizieren zu können. (vgl. Forster 1997: 13, vgl. Krumm 1996: 20)

Kommunikationsfähigkeit setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen, die erfüllt werden müssen, damit die sprachliche Verständigung auch gelingen kann. Dabei ist zu beachten, dass grammatische Korrektheit, eine gute Aussprache und die Fertigkeit, die passenden Sprechakte auszuwählen, alleine nicht ausreichen, um eine erfolgreiche Kommunikation zu erreichen. Vielmehr handelt es sich um ein Zusammenspiel von drei Hauptkomponenten, die für das Gelingen der sprachlichen Verständigung verantwortlich sind. Dabei handelt es sich um eine linguistische, eine pragmatische und eine sozio-kulturelle Komponente. Unter der linguistischen Komponente werden die sprachlichen Fertigkeiten (*Sprechen, Hören, Lesen* und *Schreiben*) und das sprachliche Wissen zusammengefasst. Diese sind dafür verantwortlich, dass das sprachliche Material in korrekter Form bereitgestellt wird. Die pragmatische Komponente beinhaltet hingegen das Wissen und die Fähigkeiten, in

konkreten Situationen an einem sprachlichen Austausch teilzunehmen. Der Sprecher muss also wissen, wie ein Dialog oder eine Diskussion funktionieren, wie non-verbale Mittel eingesetzt werden können und welche Funktionen sprachliche Mittel im Zusammenhang mit bestimmten Sprechabsichten haben. Letztendlich ist es auch wichtig, soziale und kulturelle Konventionen zu kennen und diese auch einzuhalten, eine Fähigkeit, die Teil der dritten Komponente ist. (vgl. Krumm 1996: 20)

3.2. Die Fertigkeit *Sprechen* im Fremdsprachenunterricht

In diesem Unterkapitel soll nun die Fertigkeit *Sprechen* im konkreten Fall, nämlich im Fremdsprachenunterricht selbst, dargestellt werden.

Generell wird beim Sprachenlernen, je nach Situation, in der die jeweilige Fremdsprache gelernt wird, zwischen einem gesteuerten und einem ungesteuerten Spracherwerb unterschieden. Wird die Sprache im jeweiligen Zielsprachenland in echten Kommunikationssituationen ohne einen organisierten Sprachunterricht gelernt, spricht man von einem ungesteuerten Spracherwerb, wie es auch beim Erlernen der Muttersprache der Fall ist. (vgl. Schatz 2006: 11-13, 202) Ein wesentlicher Aspekt des ungesteuerten Spracherwerbs liegt darin, dass das Interesse der Lerner nicht so sehr auf der formalen Richtigkeit der Sprache, das heißt der Grammatik, liegt, sondern vielmehr auf den kommunikativen Erfolg gerichtet ist. Hauptziel der Lerner ist es, sich verständlich machen zu können. (vgl. Klein 1992: 29) Im Gegensatz dazu steht der gesteuerte Spracherwerb, bei dem die Sprache im Unterricht gelernt wird. Diese Situation entspricht der des Fremdsprachenunterrichts in der Schule. (vgl. Schatz 2006: 13, 203) Während beim ungesteuerten Spracherwerb die Kommunikation im Mittelpunkt steht, kommen beim gesteuerten Spracherwerb auch Elemente wie Diktate, Übungen und Aufsätze zum Einsatz, bei denen es vorrangig um die Beherrschung der Grammatik geht. Einen weiteren wichtigen Unterschied zum ungesteuerten Spracherwerb stellt die Reihenfolge der Darstellung bestimmter Eigenschaften der Zielsprache dar. Die wichtigsten Kriterien, die im gesteuerten Spracherwerb die Auswahl und die Reihenfolge bestimmen, sind Annahmen über die Schwierigkeit und die Wichtigkeit der jeweiligen Strukturen. Diese Tatsache führt jedoch des Öfteren zu Abweichungen von der „natürlichen“ Reihenfolge, die beim ungesteuerten Spracherwerb üblich ist. (vgl. Klein 1992: 33). Klein (1992: 33) nennt für eine solche Abweichung die Flexionsmorphologie, der im ungesteuerten Spracherwerb eine nachgeordnete Rolle zukommt, während sie im gesteuerten Spracherwerb, zum Beispiel in Form der starken und schwachen Verben, eine große Bedeutung aufweist. Im Fremdsprachenunterricht ist es daher wichtig, dass das Material in einer Reihenfolge angeboten wird, die jener des ungesteuerten Erwerbs ähnlich und daher für das Sprachlernvermögen gut zu verarbeiten ist. (vgl. Klein 192: 33)

Trotz einiger wesentlicher Unterschiede kann man nicht sagen, dass im gesteuerten Sprachunterricht nicht viel gesprochen wird, allerdings muss man genau schauen, um welches Sprechen es sich handelt und zu welchem Zweck gesprochen wird. Im Fremdsprachenunterricht ist es häufig der Fall, dass Sprechen dazu verwendet wird,

Schülerleistungen zu überprüfen und zu korrigieren. In diesen Situationen geht es nicht um das Sprechen an sich, sondern vielmehr um die richtige Verwendung der Grammatik, um vollständig korrekte Sätze, um das Abprüfen von Vokabeln oder um einen auswendig gelernten Dialog. Im Vordergrund steht daher das Sprachwissen und nicht das Sprachkönnen. Da Sprechen in diesen Fällen als Mittel zum Zweck benützt wird, spricht man von Sprechen als sogenannte Mittlerfertigkeit. Steht hingegen das Sprachkönnen bzw. Sprachhandeln im Vordergrund, indem die Sprache zur Verständigung oder zum Mitteilen bestimmter Informationen gebraucht wird, spricht man von Zielfertigkeit. Natürlich sollte im Unterricht hauptsächlich Sprechen als Zielfertigkeit vermittelt werden, da die Entwicklung der *Kommunikationsfähigkeit* als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts gesehen wird. Trotzdem kann und sollte man andere Formen des Sprechens, wie zum Beispiel das Nachsprechen, mündliche Strukturübungen oder das Vorlesen von Grammatikübungen zur Kontrolle, aus dem Unterricht nicht ausklammern, da sie wertvolle Vorstufen zur Entwicklung der Fertigkeit *Sprechen* darstellen. Schatz schreibt dazu in ihrer Fernstudieneinheit *Fertigkeit Sprechen*, dass die Lerner so oft wie möglich Wörter und Sätze der Fremdsprache selbst verwenden sollen, um so die Angst vor dem Sprechen zu verlieren. (vgl. Schatz 2006: 16, 202-203)

Zu erwähnen ist auch die Tatsache, dass die Fertigkeit *Sprechen* eher selten isoliert auftritt, sondern häufig mit zumindest einer der drei anderen Fertigkeiten kombiniert ist. Besonders eng, und in vielen Fällen sogar untrennbar, verbunden sind dabei die Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen*. (vgl. Schatz 2006: 35-36) In einer Diskussion ist zum Beispiel jeder Beteiligte gleichzeitig sowohl Hörer als auch Sprecher. Spricht niemand, braucht auch niemand zuhören, und hört keiner zu, braucht man in der Situation eigentlich auch nicht zu sprechen. Nun stellt sich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, die einzelnen Fertigkeiten und damit auch das Sprechen isoliert zu üben, wenn sie doch in realen Situationen sehr häufig in Kombination auftreten. Krumm schreibt dazu in seinem Artikel *Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert*, dass es bei der Betrachtung der Fertigkeiten zwei grundlegende Richtungen gibt. Einerseits, dass es sich bei keiner der vier Fertigkeiten um einfache Grundelemente handelt, sondern dass jede aus mehreren komplexen Teilfertigkeiten besteht. Andererseits, dass „kommunikatives Handeln immer über die Beherrschung isolierter Fertigkeiten hinausgeht“ (Krumm 2001: 6). Auf Grund dieser zwei Aussagen lässt sich herauslesen, dass die Fertigkeiten zwar auch isoliert geübt werden müssen, diese Phasen aber

nicht zu lange dauern sollten, da man kommunikatives Handeln nur dann erreichen kann, wenn man lernt, die Fertigkeiten kombiniert zu gebrauchen. (vgl. Krumm 2001: 6)

3.2.1. Schwierigkeiten beim Aufbau der Fertigkeit *Sprechen*

Da es sich beim *Sprechen* um eine der komplexesten Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache handelt, haben viele Lerner im Bereich der mündlichen Produktion Probleme. Bevor jedoch auf die Schwierigkeiten beim Aufbau dieser Fertigkeit eingegangen wird, soll zunächst dargestellt werden, was beim Sprechvorgang eigentlich passiert. In der Kognitionspsychologie spricht man davon, dass eine sprachliche Äußerung in drei Stufen unterteilt wird. Um zu sprechen, muss man sich zuerst einmal Gedanken darüber machen, was man überhaupt sagen will. Diese Vorgehensweise entspricht der ersten Stufe, der *Konstruktion*. Außerdem wird in dieser Phase überlegt, wie etwas in Bezug auf den Adressaten und die jeweilige Situation gesagt werden soll. Die eigenen Sprechabsichten müssen daher auch mit denen der Sprechpartner in Beziehung gesetzt werden. Danach folgt die zweite Stufe, die die Bezeichnung *Transformation* trägt. Dabei kommt es zur einer Übertragung des Was und Wie in Sätze, bei der die Wörter in den richtigen Formen zurechtgelegt werden. Somit läuft im Kopf des Sprechers schon eine Vielzahl von Such-, Verknüpfungs- und Entscheidungsprozessen ab, bevor er überhaupt den Mund aufmacht und etwas sagt. Erst die letzte Stufe, die *Realisation*, bei der die Mitteilung lautlich und gestisch-mimisch realisiert wird, erreicht dann auch den Gesprächspartner. (vgl. Schatz 2006: 29, vgl. Krumm 2001: 6)

Besonders schwierig für die Lerner ist dabei die Stufe der *Transformation*. Allerdings kommt es auch immer wieder in der Phase der *Realisierung* zu Problemen, die den Lernern oft nicht bewusst sind. Schwierigkeiten liegen dabei vor allem in den Bereichen Artikulation und Körpersprache. Mimik und Gestik haben den Vorteil, dass sie, wenn sie richtig interpretiert werden, einen großen Beitrag zum Verstehen leisten können, da sie oftmals die Redeintentionen des Sprechers unterstützen. Außerdem kann mimisches und gestisches Verhalten viel über die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern bzw. über die Tatsache, ob jemand zum Beispiel an dem Gespräch interessiert ist, einer bestimmten Meinung zustimmt oder diese ablehnt, aussagen. Mimik und Gestik erfüllen damit einen nicht unwesentlichen Beitrag innerhalb einer Kommunikation. Ist der Lerner nicht in der Lage die Körpersprache von Anderen richtig zu deuten oder setzt er selbst Gestik und Mimik falsch ein, kann das zu Problemen in der Kommunikationssituation führen. (vgl. Schatz 2006: 30) Besondere Bedeutung im Bereich der mündlichen Kommunikation kommt auch der Phonetik,

das heißt der Aussprache, zu. Hat der Lerner in der Fremdsprache damit Probleme, kann dies die *Kommunikationsfähigkeit* mitunter sogar stark beeinträchtigen. Daher sollte vor allem im Anfängerunterricht großer Wert auf die Ausspracheschulung gelegt werden. In diesem Zusammenhang sollten auch Satzmelodie, Satzakzent und Wortakzent mit geübt werden. Um gezielt die Aussprache zu schulen, müssen zunächst die phonetischen Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache herausgearbeitet werden. (vgl. Schatz 2006: 53)

Zusätzlich zu den sprachspezifischen Schwierigkeiten tragen einige Charakteristiken der mündlichen Produktion bei, dass die Lerner beim Aufbau der Fertigkeit *Sprechen* ihre Probleme haben. Vor allem die dynamische und vergängliche Form mündlicher Texte bereiten den Lernern große Schwierigkeiten (vgl. Fritz 2003: 6). Im Gegensatz zu schriftlichen Texten hat der Lerner beim Sprechen und damit auch beim Hören nur bedingt die Möglichkeit im Text wieder zurückzugehen. Er kann natürlich den Gesprächspartner bitten, etwas noch einmal zu wiederholen, doch hat er nicht die Möglichkeit eine Stelle wieder und wieder zu lesen bis er sie wirklich verstanden hat. Dazu kommt auch noch die Tatsache, dass der Lerner beim Sprechen unter einem viel höheren Zeitdruck steht als bei der schriftlichen Produktion. Während der Schreiber für die *Transformation* seiner Gedanken in Sätze, Zeit zum Nachdenken und zur Korrektur hat, muss der Sprecher alle drei Stufen- *Konstruktion*, *Transformation* und *Realisation*- gleichzeitig bewältigen. Das bedeutet, dass der Sprecher einer hohen Anforderung an Konzentration und Reaktionsgeschwindigkeit unterliegt. Dies führt sogar bei Muttersprachlern zu mündlichen Äußerungen, die nach den Regeln der Schriftsprache nicht immer korrekt sind. (vgl. Schatz 2006: 33, vgl. Schreier 2001: 913)

Ein weiteres Problem liegt darin, dass die Lerner beim Sprechen nicht die Möglichkeit haben, in einem Wörterbuch nachzuschlagen, wenn sie ein Wort nicht wissen. Deshalb ist es für die Lerner wichtig und nahezu unvermeidlich, Kompensationsstrategien zu entwickeln. Um diese dann aber auch anwenden zu können, braucht es Selbstvertrauen, die Fähigkeit, Risiko einzugehen und durch Improvisieren zu lernen. Viele Lerner, vor allem lernschwächere und weniger selbstbewusste, verfügen oftmals jedoch nicht über diese Eigenschaften, wodurch es ihnen schwer fällt, Kompensationsstrategien zu benützen. Daher ist es besonders wichtig, diese Lerner langsam mit möglichen Kompensationsstrategien und deren Wirkung vertraut zu machen, damit sie dieser Schwierigkeit beim Aufbau der Fertigkeit *Sprechen* gewachsen sind. In dem Artikel *Reich mir mal den ... Dingsda* (van den Burg/ Krijgsman 1996) unterscheiden die beiden Autoren vier Kompensationsstrategien, die ihrer Meinung nach am nützlichsten und am einfachsten zu lernen sind. Zum einen können nonverbale Hilfsmittel benutzt werden,

wenn man das passende Wort nicht kennt, zum anderen kann man auch Umschreibungen dafür verwenden. Außerdem gibt es noch die Möglichkeit den Gesprächspartner um Hilfe zu bitten oder im fortgeschrittenen Stadium so genannte verzögernde *Fillers*, wie zum Beispiel „eh“, „wie sagt man doch...“ oder „ja, also“ zu benutzen. (vgl. van den Burg/ Krijgsman 1996: 49-50)

Diese Darstellung zeigt zwar deutlich die Komplexität der Fertigkeit *Sprechen*, aber auch gleichzeitig, dass es Hilfen und Möglichkeiten gibt, mit den Schwierigkeiten, die bei der mündlichen Produktion entstehen, umzugehen. So ist es zum Beispiel nicht immer wichtig, jedes einzelne Wort, das man verwenden möchte, zu kennen, man muss nur wissen, wie man sich helfen kann.

3.2.2. Die Fertigkeitsstufen beim *Sprechen*

Der Spracherwerb wird normalerweise in Stufen eingeteilt, die jeweils einen Ist-Stand kennzeichnen. Bei der Fertigkeit *Sprechen* geht man von drei Stufen aus. Hauptkriterien für diese Einteilung sind die Frage, inwieweit die Lerner für die mündliche Produktion sprachliche und inhaltliche Vorbereitung brauchen und das Maß an Selbstständigkeit in Bezug auf die sprachliche Realisierung. Sprechansätze im Fremdsprachenunterricht erfordern unterschiedliche Sprachbeherrschung, wodurch sie in verschiedenen Stufen des Spracherwerbs auftreten. Bei diesen drei Stufen handelt es sich um die Stufe der *Reproduktion*, der *Rekonstruktion* und der *Konstruktion*. Diese didaktische Stufung hat jedoch nicht unbedingt etwas mit einer Schwierigkeitsprogression zu tun. So kann die Zusammenfassung einer wissenschaftlichen Vorlesung, die der Stufe der *Rekonstruktion* entspricht, auf Grund der unterschiedlichen Anforderungen schwieriger sein als eine freie Erzählung, die der Stufe der *Konstruktion* zugeordnet wird. (vgl. Schreier 2001: 914-915)

Die erste Stufe, also die der *Reproduktion*, wird von Schreier auch als „variationsloses/imitierendes Sprechen“ (2001: 915) bezeichnet. Dabei geht es darum, gehörte oder gelesene Informationen fast wörtlich und mit identischer Formulierung wiederzugeben. Der Inhalt und die sprachliche Form werden auf dieser Ebene des Spracherwerbs nicht verändert. (vgl. Rampillon 1989: 98)

Auf der nächste Stufe, der *Rekonstruktion*, soll der Inhalt des Textes zwar auch möglichst genau wiedergegeben werden, allerdings reicht es, das Augenmerk auf die wichtigsten Aussagen zu legen. Der Lerner ist zu diesem Zeitpunkt schon freier in der Wahl des Ausdruckes und kann sich daher in Hinblick auf die sprachliche Form von der Vorlage

entfernen. Schreiter bezeichnet diese Art von Sprechen daher als „gelenkt-variiierendes Sprechen“ (2001: 915). Da diese Stufe besonders wichtig für den Übergang zum Freien Sprechen ist, sollten dem Lerner zahlreiche Anlässe und Situationen ermöglicht werden, in denen er seine Sprachfertigkeit gezielt üben kann. (vgl. Rampillon 1989: 98)

Auf der dritten Stufe, der *Konstruktion*, benötigt der Lerner nur mehr selten Vorlagen, viel mehr schöpft er in Inhalt und Form aus seinen vorhandenen Kompetenzen. Schreiter spricht daher von „freiem Sprechen“ (2001: 915), da es sich um eine selbstständige Anwendung des bereits Gelernten und nicht mehr um Spracherwerb handelt. Nun kommt eine neue Schwierigkeit hinzu, nämlich die der selbstständigen Strukturierung der Aussage. Damit ist die Systematisierung dessen gemeint, was zunächst lediglich als Gedanke vorhanden und noch nicht verbalisiert ist. (vgl. Rampillon 1989: 98)

3.2.3. Übungstypologie

Nach den theoretischen Ausführungen zur Fertigkeit *Sprechen* soll nun an Hand verschiedener Übungen gezeigt werden, wie diese doch komplexe Fertigkeit aufgebaut werden kann. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass es für einen Lerner nicht möglich ist frei zu sprechen ohne zuvor diverse Hilfestellungen erhalten zu haben. Schatz (2006: 43) vergleicht in ihrer Fernstudieneinheit den Aufbau der Fertigkeit *Sprechen* daher mit dem Bau eines Hauses. Die Lerner benötigen zu Beginn jede Menge Material, das sie in vorbereitenden Übungen ausprobieren und testen können. Des Weiteren brauchen sie aber auch die Mittel, um die Einzelteile zu einem Ganzen verbinden zu können und schlussendlich eine Art Bauplan, die ihnen die Struktur von Rede vermittelt.

In diesem Kapitel werden die genannten Übungen nicht immer ganz genau beschrieben, weil es in erster Linie darum geht, darzustellen, dass nicht jede Übung zum Sprechen das gleiche Ziel, nämlich das Sprechen selbst, verfolgt. Laut Heide Schatz kann man Übungen zur Fertigkeit *Sprechen*, je nach ihrer Zielsetzung, in drei verschiedene Kategorien einteilen. Zu Beginn stehen dabei Übungen, die „mündliche Kommunikation vorbereiten“ (2006: 43), gefolgt von jenen, die „mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren“ (2006: 43). Die dritte Kategorie umfasst die Übungen, die „mündliche Kommunikation simulieren“ (2006: 43). Allerdings ist es meistens so, dass die verschiedenen Aktivitäten nicht strikt voneinander getrennt werden können, sondern vielmehr ineinander übergehen. Außerdem handelt es sich um keine lineare Abfolge und Übungen, die in einer Kategorie zu finden sind, können ohne Weiteres auch einer zweiten zugeordnet werden, indem sie ein anderes Ziel verfolgen. Die Übungen in ihrer Gesamtheit sollen dazu beitragen, dass die notwendigen

sprachlichen Mittel erarbeitet und die *Kommunikationsfähigkeit* der Lerner in der Fremdsprache aufgebaut und entwickelt werden können. Die Unterteilung in die drei oben genannten Kategorien hat im Prinzip nur einen Sinn: sie ist ein Mittel zum Zweck und lässt die Lehrpersonen deutlicher erkennen, wann und wieso man eine bestimmte Übung einsetzt bzw. einsetzen sollte. Diese Kategorisierung hat jedoch nicht unbedingt mit einer Progression vom Einfachen zum Schwierigeren zu tun. Das bedeutet, dass nicht immer eine Übung zur Vorbereitung des Wortschatzes automatisch einfacher sein muss als eine, bei der Kommunikation strukturiert wird. (vgl. Schatz 2006: 43, 51)

3.2.3.1. Übungen, die „Kommunikation vorbereiten“

In dieser ersten Kategorie finden sich vor allem reproduktive Übungen, das heißt Übungen, die einen stark imitatorischen Charakter aufweisen. Dazu zählen Aktivitäten, die zur Verbesserung des artikulierenden Sprechens beitragen und solche, bei denen entweder der Mitteilungswortschatz oder die notwendigen Diskursmittel aufgebaut und gefestigt werden sollen. (vgl. Schatz 2006: 51)

Die Wichtigkeit einer guten Aussprache wurde schon in Unterkapitel 3.2.1. angesprochen. Daher soll an dieser Stelle nur kurz auf Übungen zur Artikulation und Intonation eingegangen werden. Besonders geeignet sind dabei Übungen, bei denen die Lernenden einen kurzen Text oder einzelne Wörter hören, und auf einen bestimmten Aspekt, zum Beispiel auf die Vokallänge, achten müssen. (vgl. Schatz 2006: 54-55)

Schwierigkeiten bei der Fertigkeit *Sprechen* sind häufig auf die Tatsache zurückzuführen, dass den Lernenden während ihrer mündlichen Äußerung plötzlich das richtige Wort fehlt. Um für solche Fälle gewappnet zu sein, ist es hilfreich mit Kompensationsstrategien, wie zum Beispiel Umschreibungen oder Synonyme, umgehen zu können. Außerdem ist dafür ein großer Wortschatz wichtig, wobei zwischen Mitteilungs- und Verstehenswortschatz unterschieden wird. Bei erstgenanntem handelt es sich um jene Wörter, die die Lernenden auch aktiv beherrschen und anwenden können sollen, während sie beim Verstehenswortschatz, der auch rezeptiver Wortschatz genannt wird, die Wörter lediglich erkennen und aus dem Kontext heraus verstehen sollen. (vgl. Schatz 2006: 56-57)

Um sich einen umfangreichen Wortschatz anzueignen und auf diese Weise eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Fertigkeit *Sprechen* zu schaffen, eignen sich vor allem Assoziogramme, Gedankennetze oder so genannte Cluster. Alle drei Übungsformen haben gemeinsam, dass zu einem oder mehreren Begriffen weitere Begriffe gesucht werden und

somit der Wortschatz der Lerner erweitert werden kann. Lediglich in der genaueren Ausführung unterscheiden sie sich etwas. Während beim Assoziogramm die Wörter zu einem Begriff wahllos, so wie sie einem in den Sinn kommen, notiert werden, werden beim Gedankennetz die Begriffe geordnet und strukturiert. In einem etwas größerem Rahmen findet das Cluster-Verfahren statt, bei dem von jedem der genannten Begriffe wiederum weitere gefunden werden sollen. (vgl. Schatz 2006: 183)

Um den herausgearbeiteten Wortschatz dann auch zu behalten ist es wichtig, dass er richtig gelernt wird. Ist dies nicht der Fall wird er schnell wieder vergessen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Wiederholung zu, die mit Hilfe einer Wortschatzkartei viel einfacher erreicht werden kann als mit dem altbekannten Vokabelheft. Die Wörter werden dabei einzeln auf Kärtchen geschrieben und können so in beliebiger Reihenfolge immer wieder durchgenommen werden. Wörter, die schon beherrscht werden kommen dann in ein eigenes Fach, genauso wie jene, bei denen man sich noch unsicher ist oder die noch neu sind. So hat man eine Übersicht, was man schon kann und was noch nicht. (vgl. Schatz 2006: 61)

Um den Mitteilungswortschatz aber auch im Kontext zu üben schlägt Schatz (2006: 71) einige Übungen mit spielerischem Charakter vor. Darunter finden sich unter anderem so genannte Kettenübungen, bei denen die Lerner unter Zeitdruck lernen sollen, „flüssig zu sprechen“. Dazu zählt auch das bekannte Spiel „Koffer packen“, bei dem jeder Lerner den Satz „Ich packe meinen Koffer und nehme....mit“ um ein neues Element ergänzen und gleichzeitig aber auch das zuvor Gesagte wiederholen muss. (vgl. Schatz 2006: 72)

Um in der Fremdsprache auch wirklich sprechen zu können, reicht der Wortschatz alleine jedoch nicht aus. Deshalb ist es auch notwendig, den Lernern Diskursmittel zur Verfügung zu stellen und zu vermitteln. Dabei handelt es sich um sprachliche Mittel, die wir benötigen, um bestimmte Sprechintentionen realisieren zu können. Für die Lerner ist es wichtig, dass sie Diskursmittel bekommen, die auch in ihrer Situation und ihrem Umfeld verwendet werden, was bedeutet, dass die Diskursmittel authentisch sein müssen. Außerdem sollten diese immer im konkreten Kontext eingeführt und geübt werden. Um solche Redemittel einzuführen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Die gängigsten sind so genannte Diskursmittellisten, bei denen zu den einzelnen Sprechintentionen verschiedene Ausdrücke aufgelistet sind, oder Hörtexte an Hand derer weiter Diskursmittel gefunden werden sollen. Wichtig ist auf jeden Fall, dass im Anschluss beider Varianten Übungen stattfinden, bei denen die Lerner die neuen Redemittel verwenden indem sie zum Beispiel Dialoge spielen müssen. (vgl. Schatz 2006: 80-88)

Doch nicht nur fehlender Wortschatz oder fehlende Diskursmittel können die Lerner in ihren mündlichen Äußerungen behindern, auch die Grammatik spielt eine entscheidende Rolle. Zwar haben sie grammatische Regeln meistens als Wissen abgespeichert und können dieses auch auf Beispielsätze anwenden, wenn es jedoch darum geht zu sprechen, müssen sie diese Regeln erst abrufen, wodurch oftmals längere Pausen entstehen. Aus diesem Grund müssen die Grammatikregeln so im Gehirn verankert werden, dass sie beim Sprechen automatisch zur Verfügung stehen. Ein erster Schritt dafür stellt die Visualisierung von Grammatikregeln dar, da auf diese Weise die Regel nicht verbal abgespeichert wird, sondern in eine bildhafte Anschauung übertragen wird. Dieses Bild kann dann beim Sprechen abgerufen werden und hilft dem Lerner, sich besser daran zu erinnern. Bilder eignen sich jedoch nicht nur zur Visualisierung, sondern auch zur Übung. Auf unterschiedliche Weise können so bestimmte Grammatikthemen geübt werden. (vgl. Schatz 2006: 93-95)

All diese Übungen dienen noch zur Vorbereitung von Kommunikation und sollten auf keinen Fall fehlen, da sie einen wichtigen Grundstein für eine weitere erfolgreiche Kommunikation darstellen.

3.2.3.2. Übungen, die „Kommunikation aufbauen und strukturieren“

Während die Übungen, die „Kommunikation vorbereiten“ (Schatz 2006: 43) sollen, zum Großteil noch dem Bereich der reproduktiven Übungen zugeschrieben werden, kommen jene in diesem Unterkapitel zum größten Teil aus dem Bereich der produktiven Übungen. Die mündlichen Äußerungen erfordern meist schon produktive Leistungen und auch die benötigten Diskursmittel werden nur mehr teilweise vorgegeben. Zu diesen Übungsformen zählen Übungen zur Dialogarbeit, zum Telefonieren, Diskutieren und Argumentieren, Fragen stellen und monologische Redebeiträge. (vgl. Schatz 2006: 108)

Um die *Kommunikationsfähigkeit* mit Muttersprachensprechern in realen Situationen aufbauen zu können, ist es notwendig, Bedingungen zu schaffen, die realer Kommunikation möglichst nahe kommen. Dies ist erforderlich, da man im Fremdsprachenunterricht Kommunikation in Alltagssituationen des Zielsprachenlandes nicht wirklich realisieren, sondern nur simulieren kann. Konkret bedeutet das, dass die Lehrperson einerseits situative Kontexte mit entsprechenden Materialien schaffen, und andererseits das Hören mit dem Sprechen verbunden werden sollte. Es reicht nicht aus, Dialoge und Übungen einfach nur zu lesen, vielmehr muss dialogisches Sprechen von Anfang an geübt werden, um *Kommunikationsfähigkeit* aufzubauen. (vgl. Schatz 2006: 117-118)

Dialogarbeit ist auf verschiedenen Ebenen möglich. Zum Beispiel können aus einer Vielzahl an Dialogelementen, das heißt Fragen und Antworten, Dialoge gebildet werden, mit Hilfe eines vorgegebenen Dialog ein eigener entstehen oder an Hand eines *Dialoggeländers* ein Dialog gespielt werden. Wie solch ein *Dialoggeländer* funktioniert soll im Unterkapitel 3.2.4. näher erklärt werden. Eine besondere Form des dialogischen Gesprächs ist das Telefonieren, das neben sprachlichen Schwierigkeiten auch solche aus dem akustischen, interkulturellen und visuellen Bereich aufweist. Daher ist es notwendig auch auf dieses Thema einzugehen und den Lernern passende Übungen zur Verfügung zu stellen, bei denen sie nicht nur theoretische Kenntnisse erwerben, sondern diese natürlich auch anwenden sollen. (vgl. Schatz 2006: 118-120)

Doch nicht nur Dialoge müssen geübt werden, auch die Fähigkeit Fragen zu stellen fällt unter die Kategorie Übungen, die „Kommunikation aufbauen“ (Schatz 2006: 43). Da im Unterricht normalerweise meistens die Lehrperson die Fragen stellt und die Lerner darauf antworten, fällt es ihnen oft schwer Fragen zu formulieren. Da eine Frage jedoch sehr komplex ist und dabei auf mehrere Dinge, wie das Fragepronomen, die Wortstellung, die Intonation und die Konjugation der Verben, geachtet werden muss, muss es gezielte Übungen dafür geben. Besonders gut eignen sich Aufgaben, bei denen die Lerner für vorgegebene Antworten eine passende Frage finden müssen oder auch kleinere Interviews, bei denen sie Fragen finden müssen, die sie einer anderen Person stellen möchten. (vgl. Schatz 2006:124-126)

Da die Lerner in realen Situationen nicht immer nur mit Dialogen konfrontiert werden, sondern auch häufig ihre eigene Meinung ausdrücken sollen, ist ein wesentlicher Bestandteil des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts die Diskussion. Die Lerner sollen dabei aus ihrer rezeptiven Haltung herausgelockt und dazu gebracht werden, über ihre eigenen Wünsche, Vorstellungen und Pläne zu sprechen und ihre eigene Meinung mitzuteilen. Gelingt dies, dann wird aus einer simulierten Gesprächssituation eine echte Kommunikation. (vgl. Schatz 2006: 127)

Im Großen und Ganzen kann man zwei Arten von Diskussionen unterscheiden. Bei der ersten Variante, der so genannten *Pro- und Contra- Diskussion* sollen unterschiedliche Meinungen ausgetauscht werden, wobei am Ende nicht unbedingt eine Einigung herauskommen muss. Es gibt jedoch einige Punkte, die im Vorfeld unbedingt beachtet werden sollten. Diskussionen im Fremdsprachenunterricht müssen gut vorbereitet sein, da es nicht ausreicht zu sagen „Diskutiert einmal“. Daher müssen zuvor benötigte Diskursmittel und Pro- und Contra-Argumente gesammelt werden. Außerdem sollten das Thema und die Inhalte aus dem Erfahrungsbereich der Lerner kommen, da sonst sehr schnell der Fall eintritt, dass ihnen

nichts dazu einfällt bzw. dass sie nichts dazu sagen wollen. In einer Diskussion ist nicht nur das Sprechen wichtig, sondern auch das Hören. Allerdings geht dieses Hören weit über bloßes Hörverstehen hinaus, da es nicht nur darum geht, zu verstehen, was eine andere Person gesagt hat. Viel wichtiger ist in diesem Zusammenhang, dass man dem Anderen zuhört und auf dessen Aussage eingeht. (vgl. Schatz 2006: 127-129)

Die zweite Variante ist eine Art *Klärungsgespräch*, bei der im Gegensatz zur *Pro- und Contra- Diskussion* am Ende ein Ergebnis für die jeweilige Situation gefunden werden muss. Beim *Klärungsgespräch* gibt es verschiedenen Rollen, die auf Rollenkärtchen kurz beschrieben sind und an die Lerner verteilt werden. Natürlich brauchen sie auch bei dieser Diskussionsart mögliche Diskursmittel und Zeit, sich ihrer Argumente zu überlegen. Worauf man bei solch einem *Rollenspiel* achten sollte, wird im Unterkapitel 3.2.3.3. näher erläutert. (vgl. Schatz 2006: 130)

Da man Sprache aber nicht nur dazu braucht, um mit einer anderen Person einen Dialog zu führen oder seine eigene Meinung zu äußern, sondern auch, um über ein Erlebnis zu berichten, um etwas zu erzählen oder um etwas zu beschreiben, ist es auch wichtig, mit den Lernern diese Art von Sprechen zu üben. Der größte Unterschied liegt darin, dass bei monologischen Beiträgen der Sprecher selbst für die Strukturierung seiner Rede verantwortlich ist. Daher muss diese Strukturierung geübt werden, indem die Lerner mit Elementen, wie Referenzen, Konjunktionen oder aber auch Textgliederung, konfrontiert werden. Wenn sie mit diesen Dingen vertraut sind, geht es darum, das Erzählen selbst zu üben. Dazu eignen sich Übungen, bei denen die Lerner zum Beispiel mit Hilfe einiger Stichwörter eine Geschichte erzählen, eine Geschichte zu Ende erzählen oder diese aus einer anderen Perspektive erzählen sollen. Eine weitere Möglichkeit ist Geschichten zu Bildgeschichten erzählen zu lassen oder über ein Bild zu sprechen. Bei Letztgenanntem ist es wiederum wichtig, den Lernern Diskursmittel zur Verfügung zu stellen, mit denen sie das Dargestellte beschreiben können. Dies sind vor allem Strukturhilfen in Form von lokalen Angaben. (vgl. Schatz 2006: 132-147)

Bei den genannten Übungen zum Aufbau und zu Strukturierung von Kommunikation *zeigt sich, dass die Lerner zwar noch Hilfen in Form von Stichwörtern, Dialoggeländern oder angefangenen Geschichten bekommen, dennoch steht das Sprechen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, im Vordergrund.*

3.2.3.3. Übungen, die „Kommunikation simulieren“

Die gängigste Übungsform, die Kommunikation simuliert, ist das *Rollenspiel*, das in verschiedenen Formen auftreten kann. Mit dem *Rollenspiel* wird die Wirklichkeit sozusagen vorweggenommen bzw. nachgestellt, wodurch es sich im Fremdsprachenunterricht besonders gut dafür eignet, sprachliches Handeln in seiner ganzen Komplexität auszuprobieren. Situationen, die im realen Leben vorkommen können, können auf diese Weise simuliert werden. Um ein *Rollenspiel* im Unterricht einsetzen zu können, braucht es mehrere Voraussetzungen. Wie schon im Unterkapitel 3.2.3.2. erwähnt, ist es wichtig, dass die gewählten Themen und Inhalte aus dem Erfahrungsbereich der Lerner genommen werden, damit diese auch einen Bezug dazu haben. Die Lehrperson muss Rollenkärtchen vorbereiten, auf denen die verschiedenen Rollen beschrieben sind und außerdem überlegen, ob die Lerner die notwendigen Diskursmittel schon beherrschen oder ob diese zuvor noch bereitgestellt werden müssen. Weiters muss auch überlegt werden, wie viel Vorbereitungszeit die Lerner benötigen und ob weitere Hilfsmittel oder Zusatzinformationen notwendig sind. Für die Lerner ist ein *Rollenspiel* aufwendig, da sie sowohl sprachlich als auch emotional interagieren können müssen und alle ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik, Aussprache usw.) aktivieren und einsetzen müssen. Häufig wird argumentiert, dass *Rollenspiele* zu viel Zeit in Anspruch nehmen und daher aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeklammert werden. Da *Rollenspiele* die Lerner jedoch effektiv auf reales sprachliches Handeln vorbereiten, ist diese Kritik unberechtigt. (vgl. Schatz 2006: 148-151)

Soll ein *Rollenspiel* im Unterricht stattfinden, müssen noch weitere Dinge beachtet werden. Zum einen sollten die Lerner nicht gezwungen werden, eine Rolle zu übernehmen, genauso wenig wie sie zum Vorspielen gezwungen werden sollten. Wenn die Lerner ein *Rollenspiel* vorbereiten, dürfen sie maximal Stichwörter notieren, die ihnen beim freiwilligen Vorspielen helfen. Es ist nicht der Sinn eines *Rollenspiels*, alles, was man sagen will, schriftlich zu fixieren. Während des Vorspielens ist es auch wichtig, dass keine Korrektur stattfinden, da die Lerner sonst aus dem Konzept gebracht werden und vielleicht gar nichts mehr sagen wollen. Auf jeden Fall sollten *Rollenspiele* auch nachbereitet werden, was bedeutet, dass gemeinsam mit den Lernern besprochen wird, wie es den einzelnen Teilnehmern ergangen ist. (vgl. LV Methodik 2009)

Neben der Variante mit den Rollenkärtchen gibt es auch zwei weitere Möglichkeiten Situationen in Form von *Rollenspielen* zu simulieren. Zum einen kann man den Lernern ein bis zwei Elemente vorgeben, die die Situation kurz beschreiben. „Ein Tourist, der seinen Pass

und sein Geld verloren hat, wendet sich an einen Passanten.“ oder „Im Gasthaus. Ein Gast ist mit seinem Essen nicht zufrieden.“ sind mögliche Beispiele für diese Variante. Auf Basis der vorgegebenen Elemente sollen die Lerner nun improvisieren und ein passendes Gespräch nachspielen. Dabei können sie alles einbauen, was ihnen dazu einfällt. Zum anderen kann die Lehrperson ein etwas ausführlicheres skelettartiges Drehbuch entwerfen, das die wichtigsten Stationen eines Gespräches, das heißt die Sprechakte, beschreibt. (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988: 50-51) Ein Drehbuch könnte zum Beispiel so aussehen.

- Ein Gast kommt in ein Restaurant und fragt nach einem freien Tisch.
- Der Kellner führt ihn zu einem Tisch und will wissen, was der Gast bestellen möchte.
- Der Gast bestellt etwas zum Trinken und Essen.
- Der Kellner notiert alles und bringt später das Gewünschte.
- Der Gast möchte noch eine Nachspeise und verlangt dann die Rechnung.
- Beide verabschieden sich.

Mit Hilfe des Drehbuches sollen die Lerner nun wieder einen Dialog nachspielen, wobei sie in ihrer Kreativität etwas eingeschränkter sind als bei der ersten Variante, da gewisse Dinge schon vorgegeben sind.

Abschließend lässt sich sagen, dass *Rollenspiele* eine gute Vorbereitung für echte Kommunikation im Zielsprachenland darstellen, und sie deshalb unbedingt einen fixen Platz im Fremdsprachenunterricht erhalten sollten.

Alles in allem zeigt sich, dass es sich bei den oben genannten Übungen aller drei Kategorien um keine Neuigkeiten handelt, sondern vielmehr um Übungen, die man als Lehrperson sowieso schon im Unterricht verwendet. Wichtig ist nur, dass man sich auch bewusst ist, für welches Ziel man eine Übung zu einem bestimmten Zeitpunkt einsetzt. Es hat zum Beispiel wenig Sinn ein *Rollenspiel* zu planen, wenn die Lerner den benötigten Wortschatz und die Diskursmittel dafür noch nicht beherrschen.

3.2.4. Übungen zum Sprechen

In diesem Kapitel steht nun eine Auswahl von Übungen, die das Sprechen bzw. die Kommunikation als Ziel haben, im Vordergrund.

Buttaroni/ Knapp (1988: 44-62) unterscheiden dabei Übungen zur freien Sprachanwendung und formorientierte Aktivitäten. Zu Erstgenanntem zählen sie das *themen- und problembezogene Gespräch* und das *Rollenspiel*. Da das *Rollenspiel* schon im Unterkapitel

3.2.3.3. thematisiert wurde, soll jetzt nur mehr auf das *themen- und problembezogene Gespräch* eingegangen werden. Bei dieser Aktivität geht es darum, dass die Lerner ihre Gedanken und Meinungen zu einem bestimmten Thema äußern sollen. Allerdings besteht dabei oftmals die Gefahr, dass keiner etwas dazu sagen will. Buttaroni und Knapp nennen drei Punkte, die man auf jeden Fall beachten muss, wenn man sich als Lehrperson für eine solche Diskussion entscheidet. Zum einen ist es „natürlich, daß nicht alle mitreden“ (1988: 47). Jedem Unterrichtenden muss also bewusst sein, dass sich nicht alle Lerner beteiligen werden, und er muss diese Tatsache auch akzeptieren. Kann er das nicht und fordert er die Lerner namentlich zu einer Äußerung auf, spitzt sich das Problem erst recht zu, da sich diese gezwungen fühlen, etwas zu sagen. Ein weiteres Problem liegt darin, dass die Lerner bei Diskussion auf Grund mangelnder sprachlicher Möglichkeiten etwas oftmals nicht so sagen können, wie sie das gerne möchten und ihre Aussagen daher in Inhalt und Form weit unter dem liegen, was sie sich eigentlich denken. Weiters muss die Lehrperson darauf achten, über welches Thema diskutiert werden soll. Dabei sind generelle Regeln, wie zum Beispiel, dass nur Themen aus der Lebenswelt der Lerner behandelt werden sollen, laut Buttaroni und Knapp nicht unbedingt förderlich, da die Menschen auch oft das Bedürfnis haben, über ihre unmittelbare Lebenswelt hinaus zu denken. Deshalb sollte es bei der Themenwahl eher wenig Einschränkungen geben, sondern vielmehr der Fantasie freien Lauf gelassen werden. Eine Möglichkeit, den Erfolg von themenorientierten Gesprächen zu erhöhen, bietet die bewusste Simulation, bei der die Lerner für die Dauer der Diskussion in eine bestimmte Rolle schlüpfen und mit den Argumenten der betreffenden Person diskutieren. (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988: 47-48)

Neben dem freien, kreativen Sprechen nennen Buttaroni und Knapp auch noch zwei formorientierte Aktivitäten zur Sprachanwendung. Dazu zählen die so genannte *Gesprächskonstruktion* und die *Sprechübungsgymnastik* (*variatio delectat*). Bei der *Gesprächskonstruktion* handelt es sich um eine Aktivität, bei der sowohl die sprachlich-kommunikative Kreativität der Lerner als auch grammatikalische Richtigkeit und inhaltliche Kohärenz Platz finden. Ziel dieser Aktivität ist, dass die Lerner einen Dialog, den die Lehrperson zuvor ausgesucht hat, konstruieren. Die Aufgabe des Unterrichtenden besteht darin, Regieanweisungen zu geben, mit denen die Lerner herausfinden sollen, was die Personen im Dialog sagen. Die Lerner müssen diese Äußerungen dann formulieren. Zu Beginn der Aktivität beschreibt die Lehrperson kurz die Situation, in der der Dialog stattfindet. Anschließend führt sie auf die erste Äußerung hin und die Lerner versuchen diese so genau wie möglich zu formulieren. Nachdem das erste Äußerungspaar gefunden wurde,

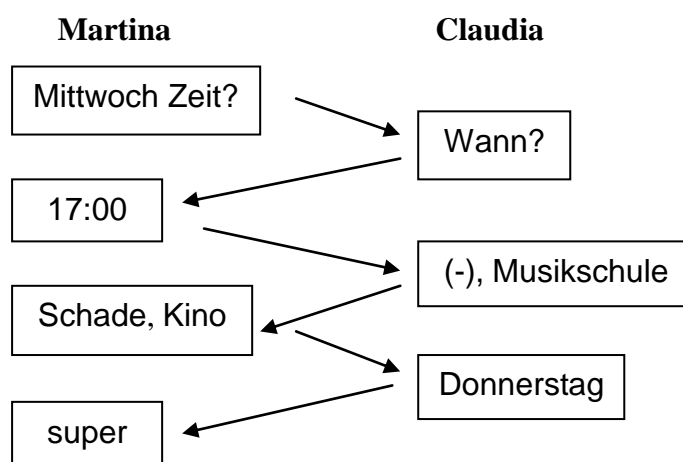
wird es von den Lernern zu zweit memorisiert. Anschließend folgen so lange weitere Regieanweisungen und Memorisierungen bis der gesamte Dialog erarbeitet ist. Am Ende diktieren die Lerner dem Unterrichtenden den Dialog an die Tafel und notieren die endgültige Version in ihre Hefte. Die Durchführung der Gesprächskonstruktion benötigt zwar viel Zeit, findet ihre Berechtigung aber in der intensiven Arbeit mit der jeweiligen Sprache. Die Lerner müssen zahlreiche Umformulierungen und Paraphrasen finden bis sie letztendlich die richtige Formulierung gefunden haben. Dadurch beschäftigen sie sich intensiv mit der Morphologie, der Wortstellung, pragmatischen Aspekten und Transformationsmöglichkeiten. Wichtig ist dabei auch, dass sich das Tempo der Übung an den Langsameren orientiert, da es darauf ankommt, dass die erarbeiteten Sätze bis ins kleinste Detail richtig und auch verstanden worden sind. Da es sich um eine rein mündliche Aktivität handelt, ist es wichtig, dass sich die Lerner während der Übung keine Notizen machen. Auf diese Weise kann nämlich auch das akustische Gedächtnis in der Fremdsprache aufgebaut und stabilisiert werden. Mitschreiben würde dies hingegen verhindern. (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988: 54-59)

Bei der *Sprechübungsgymnastik* liegt das Hauptaugenmerk auf dem Strukturennetz der Fremdsprache und somit auf bestimmten Elementen der Sprache. Als Basis dient ein kurzer Dialog, bei dem bestimmte Elemente durch andere Varianten ersetzt werden. Ob die Variationen dabei aus dem lexikalischen, dem lexikalisch-pragmatischen, dem soziokulturellen oder syntaktischen Bereich kommen, hängt vom Ziel der Übung ab und bleibt daher der Lehrperson überlassen. So können zum Beispiel in einem Dialog im Restaurant bestimmte Speisen und Getränke durch andere ersetzt werden, um den Wortschatz zu erweitern. Wichtig ist immer, dass am Beginn der Aktivität gemeinsam mit den Lernern die Variationselemente gesammelt werden. Danach folgt ein Beispiel, das von dem Unterrichtenden und einem Lerner vorgespielt wird. Anschließend sollen die Lerner paarweise die Aktivität durchführen. Ziel der Übung sind sprachliche Korrektheit und Geläufigkeit, weshalb die Lerner auch darauf aufmerksam gemacht werden sollten, den Dialog möglichst korrekt und flüssig zu sprechen und sich wenn nötig auch gegenseitig zu korrigieren. Obwohl diese Aktivitäten einen hohen Drillcharakter aufweisen, können sie dennoch ihren Platz im Fremdsprachenunterricht finden, solange sie den Unterricht nicht dominieren und noch Platz für andere Übungen bleibt. (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988: 60-62)

Sprechgymnastikübungen lassen sich besonders gut an eine Gesprächskonstruktion anschließen. Man nimmt dann einfach den Originaldialog her und lässt einige Elemente durch andere Varianten ersetzen. Der Vorteil liegt darin, dass die Lerner den Dialog schon kennen und ihn deshalb schon recht flüssig durchspielen können. (vgl. Fritz 2003: 13)

Zwei weitere Übungen, die als Sprech Anlass herangezogen werden können, kommen aus dem Bereich der Dialogarbeit. Zum einen kann mit *Dialogfragmenten* gearbeitet werden, bei denen die Lerner die Aufgabe bekommen, darüber zu sprechen, was vor bzw. nach dem Ausschnitt passiert. Die Lerner bekommen mit dem Fragment eine Hilfsstellung, können aber trotzdem zum Teil auch kreativ werden. Auf jeden Fall werden sie auf diese Weise zum Sprechen angeregt. Zum anderen gibt es die Möglichkeit, so genannte *Dialoggeländer* zu entwerfen. Die Lehrperson überlegt sich einen Dialog und bildet dann ein Geländer, indem die Äußerungen der Gesprächsteilnehmer in Stichwörtern aufgeschrieben werden. Die Lerner müssen diesen Dialog dann versprachlichen. Die vorgegebenen Stichwörter helfen ihnen den Dialog in sinnvollen Schritten aufzubauen. Da es sich bei dieser Übung um eine sehr gelenkte Aktivität handelt, ist sie nur für Anfänger und nicht für Fortgeschrittene geeignet. Wichtig ist, so wie bei den meisten mündlichen Aktivitäten, dass die Dialoge zunächst nicht schriftlich festgehalten werden, sondern die Lerner improvisieren. Erst am Ende können sie auch niedergeschrieben werden. (vgl. LV Methodik 2009, vgl. Schatz 2006: 120)

Folgendes Beispiel soll nun zeigen, wie ein *Dialoggeländer* aussehen kann. (vgl. Schatz 2006: 121)



Als Sprech Anlass eignen sich auch Bilder, da diese für verschiedenste Aufgaben genützt werden können. Man kann über das Bild selbst sprechen, indem die Lerner beschreiben, was wie sehen, wie das Bild aufgebaut ist, ob es ihnen gefällt, was es aussagt etc. Des Weiteren können sie Vermutungen anstellen, was vor bzw. nach der Aufnahme des Bildes passiert ist oder noch passieren wird. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Lerner eine Geschichte dazu erzählen zu lassen, indem sie sich zum Beispiel einen inneren Monolog einer Figur auf dem Bild überlegen. Damit die Arbeit mit Bildern und die damit verbundene Kommunikation erfolgreich verläuft, sollten bei der Bildauswahl einige Kriterien beachtet werden. Die Bilder

sollten über eine gewisse räumliche und zeitliche Offenheit verfügen, was bedeutet, dass das Bild nicht am Bildrand endet, sondern auf Dinge, die außerhalb liegen, verweist und vorher und nachher noch etwas passiert. Außerdem sollten mehrdeutige Bilder gewählt werden, sodass unterschiedliche Deutungen der Lerner möglich sind. Außerdem sollten sie Fragen aufwerfen und mitunter ungewöhnliche Elemente enthalten, indem sie Vertrautes verfremden. Ein gutes Bild sollte es den Lernern auch ermöglichen, Vergleiche zur eigenen Kultur anzustellen. Obwohl es wenige Bilder gibt, die alle Kriterien erfüllen, sollte die Lehrperson darauf achten, dass möglichst viele Punkte auf ein Bild zutreffen, damit eine erfolgreiche Kommunikation erreicht werden kann. (LV Methodik 2009, vgl. Schatz 2006: 170, 173)

Eine weitere Übung, bei der Bilder eine große Rolle spielen, ist das so genannte *visuelle Diktat*. Diese Aktivität schult nicht nur das Hörverstehen, wie schon in Unterkapitel 2.2.4.1. erwähnt, sondern auch die Fertigkeit *Sprechen*, da eine Person der anderen ansagen muss, was diese zeichnen soll. Da es sich eher um eine gelenkte Übung handelt, eignet sie sich auch für den Anfängerunterricht. Wichtig ist dabei vor allem, dass den Lernern die notwendigen Diskursmittel, wie die lokalen Präpositionen und Adverbien, zur Verfügung stehen. (vgl. Dahlhaus 1994: 92)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es eine Vielzahl an Übungen und Aktivitäten gibt, mit denen die Fertigkeit *Sprechen* geschult werden kann. Fritz (2003: 14) betont in seinem Artikel *Sprechen Sie jetzt*, dass es wünschenswert wäre, wenn es im Unterricht zu einer ausgeglichenen Kombination von Input mit mündlicher Sprache, sinnvoll gelenkten Übungen zum Sprechen, die nicht der Absolvierung von Grammatikthemen dienen, und freien Sprechübungen, mit denen die Lerner das Improvisieren üben können, kommen würde.

3.2.5. Korrekturverhalten

Um eine Fremdsprache gut und richtig zu lernen, sind natürlich auch Lehrerkorrekturen notwendig. In diesem Zusammenhang stellen sich vor allem die Fragen, wie viel Korrektur notwendig ist und wann korrigiert werden sollte. Denn eines ist klar: zu viel Korrektur ist besonders für die mündliche Produktion nicht gerade förderlich, sondern kann viel mehr hemmend auf die Sprachlerner wirken. Permanente Korrektur stellt für viele Lerner Rückschläge dar und demotiviert diese. Nach einer gewissen Zeit resignieren die Lerner und sagen irgendwann gar nichts mehr, da sie sich aus Angst vor einer neuen Blamage nicht mehr am Unterricht teilnehmen trauen. (vgl. Kleppin 1998: 89)

Generell kann man Übungen zur Fertigkeit *Sprechen* in gelenktes und in freies Sprechen einteilen. Zum gelenkten Sprechen zählen die *Gesprächskonstruktion*, die *Sprechübungsgymnastik* und diverse Nachsprechübungen, zum freien Sprechen unter anderem *Rollenspiele*, Erzählen, Simulationen oder Beschreibungen. Gemäß dieser Unterscheidung soll auch korrigiert werden. Da beim gelenkten Sprechen vor allem Korrektheit und Genauigkeit im Vordergrund stehen, ist es hier notwendig auch zu korrigieren (vgl. Kleppin 1998: 91). Beim freien Sprechen hingegen geht es um das Sprechen an sich, um das Improvisieren und um die Verständigung. Daher sollte bei diesen Übungen nicht immer korrigiert werden. Gar keine Korrektur ist jedoch auch nicht zielführend, da es gerade in den freien Phasen zu wichtigen Fehlern kommen kann, die die Lerner in den stark gelenkten Übungsphasen nicht machen, weil sie durch die Arbeitsanweisungen und die Übung geleitet werden (vgl. Kleppin 1998: 93). Auf keinen Fall sollte Fehlerkorrektur jedoch während einer Wortmeldung stattfinden, da sie die Lerner lediglich demotiviert. (vgl. Fritz 2003: 11-12) Aber auch eine nachträgliche Fehlerbesprechung ist nicht immer zielführend. Insgesamt gibt es zwei Arten von Fehlern. Einerseits können sie die Ebenen der Sprache betreffen, die von den Lernern noch nicht oder nicht genügend verinnerlicht und stabilisiert wurden. Da es sich bei diesen Fehlern um natürliche Zwischenstadien beim Lernen einer Fremdsprache handelt, werden diese nicht durch Korrekturen, sondern durch den weiteren Sprachkontakt überwunden. Die zweite Fehlerart lässt sich darauf zurückführen, dass die Lerner oftmals Ungenauigkeiten entwickeln, wenn sie sich gleichzeitig auf inhaltliche Vollständigkeit und die unmittelbare Reaktion auf etwas zuvor Gesagtes konzentrieren müssen. Werden sie im Anschluss darauf angesprochen, erkennen sie diese sofort als Fehler. In diesem Fall ist eine Korrektur ebenfalls nicht notwendig, da sie das Wissen theoretisch haben und der Fehler nur auf Grund von Überforderung entstanden ist. (vgl. Buttaroni/ Knapp 1988: 49)

Alles in allem zeigt sich, dass Korrektur auch bei der Fertigkeit *Sprechen* notwendig ist, sich aber im Großen und Ganzen auf die Übungen zum gelenkten Sprechen beschränken sollte. Für das freie Sprechen gilt grundsätzlich der Grundsatz: Verständnis steht über Korrektheit.

An Hand der theoretischen Ausführungen zu den Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* sollte einerseits die Komplexität der beiden sichtbar gemacht werden, gleichzeitig aber auch gezeigt werden, was man als Lehrperson beachten muss, wie man mit auftretenden Schwierigkeiten umgehen soll und diese bewältigen kann. Außerdem bilden sie den Ausgangspunkt für die Lehrwerksanalyse.

III. Praxisteil

4. Umsetzung in verschiedenen Lehrbüchern für die Fremdsprache Italienisch

Nach der umfangreichen theoretischen Abhandlung zu den beiden Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* sollen in diesem Kapitel nun verschiedene Lehrwerke analysiert werden. Dabei sollen die Übungen, die die Lehrwerke für die Entwicklung des Hörverstehens und der Sprechfertigkeit anbieten, untersucht werden.

Für die Analyse werden insgesamt drei verschiedene Lehrwerke herangezogen, die derzeit in den Schulen für den Italienischunterricht approbiert sind. Es handelt sich dabei um die jeweils dreibändigen Lehrbücher *Linea diretta neu (1a, 1b)* und *Linea diretta 2, Espresso (1,2, 3)* und *Detto fatto (1, 2, 3)*.

Um die Analyse in einem nachvollziehbaren Rahmen durchzuführen, wurde zu beiden Fertigkeiten je ein Fragenkatalog erstellt, an Hand dessen die Lehrwerke untersucht werden.

4.1. Die Fertigkeit *Hören*

4.1.1. Die Fertigkeit *Hören* in *Linea diretta*

- Sind die verwendeten Aufnahmen authentisch?
 - Enthält der Hörtext Merkmale der spontan gesprochenen Sprache (z.B. Fehler, Pausen, Abbrüche und Neuanfänge, Redundanzen oder auch Selbstkorrekturen)?
 - Verfügt der Hörtext über eine natürliche Sprechgeschwindigkeit sowie eine natürliche Intonation?
 - Weist der Hörtext eine gewisse natürliche Komplexität, das heißt ein Nebeneinander von komplexen und einfachen Sätzen, auf?
 - Welche Textsorten werden zur Hörverstehensschulung herangezogen?

Bevor die, in *Linea diretta* verwendeten, Hörtexte auf ihre *Authentizität* hin analysiert werden, soll an Hand eines Zitates gezeigt werden, was die Autoren selbst zum Thema *Authentizität* der Hörbeispiele sagen:

Gli ascolti di ***Linea diretta neu*** [Hervorhebung im Original] sono ‘autentici’ nel senso che, se pure registrati in studio, sono stati realizzati da speaker di lingua madre italiana i quali, di volta in volta, hanno improvvisato delle conversazioni esprimendosi con le loro normali fluenza ed intonazione. (Conforti/ Cusimano 2004b:6)

Außerdem betonen die Autoren die Wichtigkeit von authentischen Texten, da diese zwar Schwierigkeiten für die Lerner mit sich bringen, dafür aber am ehesten der Realität entsprechen (vgl. Conforti/ Cusimano 2004b:6).

Um sagen zu können, dass ein Text authentisch ist, müssen mehrere Punkte erfüllt sein. Einer davon betrifft die Merkmale der gesprochenen Sprache. In rein didaktisierten Hörtexten kommen diese bewusst nicht zum Einsatz, damit den Lernern das Hörverstehen nicht zu schwer gemacht wird. Allerdings ist es notwendig möglichst realitätsnahe Situationen mit den Lernern zu üben, damit diese im Zielsprachenland nicht total überfordert sind, wenn im Gespräch mit Muttersprachensprechern genau diese Elemente auftauchen. In dieser Hinsicht werden die Lerner mit den Hörbeispielen aus dem Lehrwerk *Linea diretta* gut auf diese Tatsache vorbereitet. Schon von Beginn an verfügen die Dialoge über Merkmale der gesprochenen Sprache, wobei man dazu sagen muss, dass diese von Lektion zu Lektion mehr werden. Im allerersten Hörtext kommen hauptsächlich Füllwörter vor, die kennzeichnend für gesprochene Sprache sind, wie zum Beispiel *eh* oder *ah*. In den weiteren Hörbeispielen findet man aber auch andere Elemente der gesprochenen Sprache, wie zum Beispiel Pausen, Überlagerungen zweier Sprecher, Abbrüche und Neuanfänge von Sätzen oder auch Wortwiederholungen. Außerdem verwenden die Sprecher Kompensationsstrategien, um sich Zeit zu verschaffen, eine richtige Formulierung zu finden. An dieser Stelle sollen nun an Hand von Ausschnitten aus zwei Hörtexten einige der angesprochenen Merkmale gezeigt werden. Die Transkriptionen der Hörtexte stammen aus dem Lehrerhandbuch, wo auch alle anderen Transkriptionen zu finden sind.

Beim ersten Ausschnitt, der in Lektion 5 (*Linea diretta 1a*: CD 23) zu finden ist, handelt es sich um einen Dialog zwischen zwei Freunden, die über einen Urlaub sprechen.

(...)

● *Poi siamo ripartiti e siamo andati in Basilicata, a Matera, non so se la conosci.*

■ *No, so ...* [Pause, Anmerkung des Verfassers (Anm. d. Verf.)] *mi sa ... ci sono passato una volta, ma non la conosco, no.*

● *Sì, ecco, poi da lì siamo ritornati in Puglia e abbiamo visto, diciamo*

[Kompensationsstrategie, Anm. d. Verf.], *i posti più famosi fra Bari e il Gargano: Castel del Monte, Barletta, Trani ...*

(...)

● *Eh* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.] *no, sai gli alberghi sono piuttosto cari al Gargano, quindi ... noi avevamo prenotato un campeggio, però c'era una grande confusione; sai quest'animazione, tanti bambini e allora ...* [Pause und Abbruch des Satzes, Anm. d. Verf.]

■ *Eh sì, immagino.*

● *Eh infatti, quindi abbiamo affittato un appartamento, tanto lì non c'è problema a trovare qualcosa.*

(...)

(Conforti/ Cusimano 2004b: 55-56)

Beim zweiten Ausschnitt handelt es sich ebenfalls wieder um einen Dialog, diesmal allerdings in Form eines Telefongesprächs. Alberto ruft Lucia an und fragt sie, ob sie mit ihm ins Theater gehen will, da er eine Karte übrig hat. Dieser Dialog stammt aus Lektion 1 (*Linea diretta 1b*: CD 1).

(...)

■ *Come stai?*

● *Bene, bene* [Wortwiederholung, Anm. d. Verf.] *Mi sa che l'ultima volta ci siamo visti al compleanno di Francesco, mi pare.*

■ *Infatti, infatti, sì.*

● *Senti, Lucia, io volevo invitarti domani perché ho due biglietti per andare a vedere il Rugantino al Sistina.*

■ *Ah, ah* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.]

● *Volevo andarci con Riccardo, solo che Riccardo si è ammalato ...* [Pause und Abbruch des Satzes, Anm. d. Verf.]

■ *Ah ...*

● *... purtroppo si è preso una brutta influenza ...*

■ *Ah, mi dispiace.*

● *Eh* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.] *sì, lo so.*

■ *... quindi non può venire ...*

● *... non può venire. Quindi ho pensato a te perché so che a te piace il teatro, la commedia musicale.*

(...)

(Conforti/ Cusimano 2003b: 10-11)

Überlagerungen der Gesprächsteilnehmer, wie sie des Öfteren in den Dialogen vorkommen, sind in den Transkriptionen nicht markiert und können nur über den jeweiligen Hörtext festgestellt werden.

Auf Grund der Tatsache, dass die Hörtexte in dem Lehrwerk *Linea diretta* von Italienern realisiert worden sind, verfügen die Dialoge über eine natürliche Intonation. Auch die Sprechgeschwindigkeit lässt sich als relativ natürlich charakterisieren. Im Vergleich zu späteren Hörbeispielen ist sie zu Beginn zwar eher langsamer, nähert sich aber trotzdem an die natürliche Sprechgeschwindigkeit an. Eine natürliche Sprechgeschwindigkeit und Intonation alleine reichen aber nicht aus, um von einem authentischen Text sprechen zu können. Wichtig dabei ist auch die natürliche Komplexität, die sich in Form von langen und kurzen Sätzen zeigt. Dieser Forderung kommen die Hörtexte in *Linea diretta* ebenfalls nach, wie sich unter anderem in folgendem Beispiel zeigt:

(...)

■ *Dove?*

● *Guardi, lì c'è la fermata, vede? Accanto all'edicola.*

■ *Ah, sì, sì. E dove devo scendere?*

● *Dunque, deve scendere alla terza fermata. Lei conosce la strada?*

■ *Eh no.*

● *No. Allora guardi. Lei scende alla terza fermata e poi va un pochino avanti e sulla destra c'è una strada...*

■ *Sì.*

● *Lei prende questa strada, la segue e arriva a una piazza, si chiama Campo de' Fiori...*

■ *Sì.*

(...)

(Conforti/ Cusimano 2004b: 46)

Drei weitere wichtige Elemente, die für die *Authentizität* der Hörbeispiele sprechen, sind die Länge der Hörtexte, die Sprecher und die Hintergrundgeräusche. Zur Länge lässt sich sagen, dass alle Dialoge mit ca. 2:30-3:00 min ziemlich gleich lang sind und somit auch authentisch wirken, da sie nicht extra für die Lerner gekürzt wurden. Außerdem kommt nicht nur eine Person zum Einsatz, die alle Rollen abliest, sondern unterschiedliche Sprecher, so wie es auch in der Realität der Fall ist. Somit erhalten die Lerner die Möglichkeit, sich an viele verschiedene Stimmen zu gewöhnen und hören nicht immer die der Lehrperson. Eine wichtige Bedeutung haben auch die Hintergrundgeräusche, die bei verschiedenen Hörbeispielen auftreten und den Lernern bereits zu Beginn helfen, sich zu orientieren. So kann man bei dem Hörbeispiel, bei dem es darum geht, nach dem Weg zu fragen (*Linea diretta 1a*: CD 18), Autogeräusche hören, während man in der Szene im Restaurant (*Linea diretta 1a*: CD 27) eine sich öffnende Tür und Geräusche von Gläsern und Besteck hört.

Einer Forderung kann das Lehrwerk jedoch nicht gerecht werden, nämlich der, dass verschiedenste Textsorten für die Hörverstehensschulung verwendet werden sollen. In *Linea diretta* kommen nur Dialoge zum Einsatz, eine Tatsache, die der Realität nicht entspricht, da man im Alltag auch mit anderen Textsorten, wie zum Beispiel Nachrichten oder Durch- und Ansagen konfrontiert wird. Diese Komponente fehlt in dem Lehrwerk jedoch ganz, wodurch wichtige Bereiche der Hörverstehensschulung nicht berücksichtigt werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass es sich bei den Hörbeispielen in *Linea diretta* um authentische Texte handelt, auch wenn sie im Studio realisiert worden sind, da wesentliche Merkmale erfüllt werden. Auf jeden Fall sollte man als Lehrperson aber die Textsortenvielfalt erhöhen, damit die Lerner nicht nur mit Dialogen konfrontiert werden.

- Welche Aufgaben sind an die Hörtext geknüpft?
- Wird auf die unterschiedlichen Hörstile Rücksicht genommen?

In dem Lehrwerk *Linea diretta* gibt es zwei verschiedene Arten von Hörtexten. Zu Beginn jeder Lektion steht ein langer Dialog, den sich die Lerner anhören und eine Aufgabe dazu lösen sollen. Im ersten Band ist der Arbeitsauftrag für diese Dialoge immer der gleiche. Zunächst soll der Hörtext mindestens dreimal gehört werden und nach jedem Hören soll mit einem anderen Partner darüber gesprochen werden. Anschließend sollen die Lerner die richtige Antwort für verschiedene Aussagen zum Inhalt ankreuzen. Im zweiten Band gibt es eine Mischung aus kurzen Fragen, die beantwortet werden müssen und aus Aussagen, bei denen die richtige Antwort angekreuzt werden muss. Im dritten Band sind die Aufgaben schon etwas abwechslungsreicher und reichen von richtigen Antworten ankreuzen über Fragen beantworten bis hin zum Fragen zum Text stellen. In einer weiteren Übung müssen an Hand des Hörtextes Bilder in die richtige Reihenfolge gebracht werden (*Linea diretta* 2 S. 179/ 3) oder verschiedene Aussagen den jeweiligen Personen zugeordnet werden (*Linea diretta* 2 S. 176/ 16).

Neben den langen Dialogen gibt es in jeder Lektion mehrere kurze Dialoge, die aus dem jeweiligen Anfangsdialog herausgenommen wurden, um ein bestimmtes grammatikalisches oder kommunikatives Phänomen genauer behandeln zu können. Oftmals sollen die Lerner mit Hilfe der abgedruckten Fragmente vorgegebene Sätze vervollständigen und auf diese Weise bestimmte Grammatikregeln erarbeiten. Außerdem dienen diese Dialogfragmente oftmals als Grundlage für Satzmusterübungen. Des weiteren gibt es in fast jeder Lektion mindestens eine Übung unter dem Namen *Dettato*, bei der es darum geht, durch das Hören des jeweiligen Ausschnittes die fehlenden Wörter zu ergänzen (z.B. *Linea diretta 1a* S. 57/ 5). In einer weiteren Übungsform, die einige Male vorkommt, bekommt der Hörtext eine Kontrollfunktion. Zunächst sollen die Lerner einen Dialog vervollständigen, beim dem nur die Sätze einer Person vorgegeben sind (z.B. *Linea diretta 1a* S. 86/ 3). Anschließend hören die Lerner den richtigen Dialog und sollen diesen mit ihrem eigenen vergleichen. Manchmal ist der unvollständige Dialog auch ein zweites Mal abgedruckt, sodass die Lerner diesen mit dem Gehörten vervollständigen können.

Was den Zeitpunkt der Aufgaben betrifft, ist es an Hand des Lehrbuches nicht ganz klar, wann die Aufgaben, wie Fragen beantworten oder richtige Informationen ankreuzen stattfinden sollen. Im Lehrerhandbuch wird die Abfolge so dargestellt, dass die Lerner die Aufgabenstellungen erst nach mehrmaligem Anhören und Informationsaustausch lesen sollen

(vgl. Conforti/ Cusimano 2003b: 15). Dies bedeutet allerdings, dass ihnen die Fragen erst nach dem Hören bekannt gegeben werden, was eine hohe Gedächtnisleistung der Lernern erfordert, da sie vorher nicht wissen, auf welche Informationen sie achten sollen. Da es sich jedoch nicht mehr nur um globale Fragen, sondern schon um genauere Informationen handelt, könnte die Beantwortung bei den Lernern zu Problemen führen, auch wenn diese den Hörtext mehrmals gehört haben. Aus diesem Grund sollten nach dem Besprechen der Fragen ein oder zwei Hördurchgänge folgen. Ganz eindeutig den Aufgaben *während* des Hören zuzuordnen sind jene Übungen, die den Titel *Dettato* tragen, da währenddessen fehlende Wörter ergänzt werden müssen. Aufgaben, bei denen Bilder mit Hilfe des Hörtextes in die richtige Reihenfolge gebracht oder Aussagen bestimmten Personen zugeordnet werden müssen, können sowohl *während* des Hörens als auch *nach* dem Hören stattfinden.

Was die unterschiedlichen Hörstile betrifft, zeigt sich, dass bei jedem Dialog am Anfang der Lektion zunächst das Globalverstehen gefragt ist. Die Lerner sollen den Dialog mehrmals hören und versuchen, so viel wie möglich zu verstehen und dann auch mit anderen Lernern darüber reden. Dieser Vorgang, der in allen drei Bänden beibehalten und im Lehrerhandbuch (*Linea diretta 1a* 2004: 13-15) genau beschrieben wird, umfasst fast alle Schritte des von Buttaroni und Knapp geforderten *authentischen Hörens* (1988: 15-16). Lediglich das gemeinsame Wörterbuch wird in *Linea diretta* nicht erwähnt. Um anschließend jedoch die Fragen zu beantworten oder die richtige Antwort ankreuzen zu können, reicht ein rein *globales Hören* nicht mehr aus. Vielmehr geht es dann in Richtung *selektives Hören*, da nun bestimmte Informationen verstanden werden sollen. Auch Übungen, bei denen Bilder in die richtige Reihenfolge gebracht oder Personen bestimmte Aussagen zugeordnet werden müssen, erfordern *selektives Hören*. *Detailliertes Hören* wird in *Linea diretta* ebenfalls gefordert und zwar beim *Dettato*, da man hier jedes Wort hören muss, um zu wissen, welches fehlende Wort eingesetzt werden muss. (vgl. Lucchi 2008: 401)

Alles in allem zeigt sich, dass *Linea diretta* sowohl bei der Auswahl der Textsorten als auch bei den Übungen zum Hörverstehen eher wenig Vielfalt bietet. Die Hörverstehensübungen im Lehrbuch verlaufen alle mehr oder weniger gleich. Um dennoch etwas Abwechslung hineinzubringen, nennen die Autoren in den Lehrerhandbüchern weitere Aktivitäten, die man zu den Hörtexten durchführen kann. Als Alternative für die Dialogfragmente, die normalerweise nur angehört werden, schlagen sie ein *Lingua Puzzle* (vgl. Conforti/ Cusimano 2003b: 90) oder eine *Gesprächskonstruktion* (vgl. Conforti/ Cusimano 2003b: 88) vor, wobei

letztere nicht nur das Hörverstehen trainiert, sondern vor allem auch die Fertigkeit *Sprechen*. Auch für den Anfangsdialog nennen sie eine Aktivität als Alternative, bei der es darum geht, dass die Lerner in zwei Gruppen geteilt werden und sie nach mehrmaligen Hören so viele Fragen zum Text, wie Mitglieder in der Gruppe, finden sollen. In einer Art Wettkampf geht es dann darum, durch grammatikalische Richtigkeit der formulierten Fragen und durch richtige inhaltliche Antworten, Punkte zu sammeln. Kann eine Gruppe die gestellte Frage nicht beantworten, kann der Dialog nochmal gehört werden. (vgl. Conforti/ Cusimano 1996: 192f.) Auf diese Weise trainieren die Lerner sowohl ihr Hörverstehen als auch die Fähigkeit Fragen zu stellen.

4.1.2. Die Fertigkeit *Hören in Espresso*

- Sind die verwendeten Aufnahmen authentisch?
 - Enthält der Hörtext Merkmale der spontan gesprochenen Sprache (z.B. Fehler, Pausen, Abbrüche und Neuanfänge, Redundanzen oder auch Selbstkorrekturen)?
 - Verfügt der Hörtext über eine natürliche Sprechgeschwindigkeit sowie eine natürliche Intonation?
 - Weist der Hörtext eine gewisse natürliche Komplexität, das heißt ein Nebeneinander von komplexen und einfachen Sätzen, auf?
 - Welche Textsorten werden zur Hörverstehensschulung herangezogen?

Wie auch schon beim Lehrwerk *Linea diretta*, soll vor der Analyse gezeigt werden, was die Autoren von *Espresso* selbst zum Thema *Authentizität* zu sagen haben.

Si è cercato di [rendere i dialoghi] il più autentici possibile, cioè vicini alla realtà quotidiana. Sono stati registrati da parlanti di madrelingua, con una velocità e un ritmo normali. Sono stati scelti dialoghi brevi e facili, anche se si è comunque ritenuto importante non snaturarli, lasciando ad esempio la presenza dei segnali discorsivi (*beh, mah, senta, ehm* ecc.) tipici della lingua parlata, con i quali gli studenti in ogni caso si confronterebbero una volta in Italia e che, [...] (Ziglio 2001b: 7)

An Hand dieses Ausschnittes werden einige der Fragen, die für die Analyse herangezogen werden, schon teilweise beantwortet.

Eines der wesentlichen Merkmale für einen authentischen Text stellt das Vorhandensein von Elementen der gesprochenen Sprache, wie sie auch im Lehrerhandbuch erwähnt werden. In den Hörtexten von *Espresso* finden sich zum einen verschiedene kleine Wörter, die die gesprochene Sprache charakterisieren, wie zum Beispiel *beh, mah, ah, senta* oder *ehm*, aber auch Wortwiederholungen, Pausen und Abbrüche von Sätzen. Einige der erwähnten Merkmale sollen nun an zwei Beispielen gezeigt werden.

Der erste Ausschnitt stammt aus einem Dialog aus Lektion 7 (*Espresso 1*: CD 54), bei dem eine Person einem Freund über ihren Urlaub erzählt.

(...)

• *Sì, ma anche con un passato etrusco, una città ...* [Pause, Anm. d. Verf.] *veramente suggestiva.*

■ *Quindi una vacanza culturale.*

• *Beh* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *non solo, perché poi sono andato al mare, a Punta Ala.*

■ *Ah* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *che bel posto! E ci sei andato da solo?*

(...)

• *No, siamo andati in campeggio, sai, in maggio ancora il campeggio ...* [Abbruch, Pause, Neuanfang, Anm. d. Verf.] *non c'è tanta gente, si sta abbastanza bene, a due passi dal mare, in pineta...*

■ *Eh* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.] *certo, e quindi prima la cultura e poi il mare...*

(...)

(Ziglio 2001: 81)

Auch beim zweiten Ausschnitt handelt es sich um einen Dialog zwischen zwei Freundinnen, die über zwei Männer sprechen. Der Dialog ist in Lektion 3 (*Espresso 2*: CD 8) zu finden.

(...)

▼ *Ah, e com'è? Carino?*

■ *Molto, assomiglia un po' ...* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.] *a Pedro, l'insegnante di spagnolo.*

▼ *Però! E che tipo è?*

■ *Beh* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *mi è sembrato un tipo interessante, aperto, divertente, forse un po' vanitoso.*

(...)

▼ *Sì, però è noioso! E pure brutto ...*

■ *Mah* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *io non lo trovo affatto brutto, forse è un po' grasso.*

▼ *Va be' ...* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *lasciamo perdere Giorgio. E senti, che cosa fa questo ...* [Pause, Anm. d. Verf.] *come si chiama* [Kompensationsstrategie, Anm. d. Verf.]?

■ *Luis. Mah, è venuto qui in Italia per fare un master, però adesso ha finito.*

(...)

(Bali/ Rizzo 2002a: 34)

Überlagerungen der Gesprächsteilnehmer, die in den Dialogen manchmal vorkommen, sind in den Transkriptionen nicht markiert und können nur über den jeweiligen Hörtext festgestellt werden.

Wie sich im Lehrerhandbuch feststellen lässt, sind die Hörtexte von Sprechern, die Italienisch als Muttersprache haben, realisiert worden. Aus diesem Grund kann man von einer natürlichen Intonation sprechen. Zur Sprechgeschwindigkeit sagen die Autoren im Lehrerhandbuch, dass es sich um „una velocità e un ritmo normali“ (Ziglio 2001: 7) handelt, wobei man dazu sagen muss, dass die Geschwindigkeit mit den Lektionen zunimmt und sich so gut wie möglich an eine natürliche Sprechgeschwindigkeit annähert. Neben einer natürlichen Intonation und Sprechgeschwindigkeit, spielt aber auch eine natürliche Komplexität eine große Rolle, um einen Hörtext als authentisch bezeichnen zu können. Die natürliche Komplexität eines Hörtextes zeigt sich vor allem in der Kombination aus langen und kurzen Sätzen, wie sie in den Dialogen aus dem Lehrwerk *Espresso* zu finden ist.

(...)

■ *Ma come per migliorare il Suo italiano? Lei lo parla benissimo!*

▼ *Grazie, ma non è così. Ho ancora tanto da imparare.*

■ *E perché lo studia?*

▼ *Per motivi di lavoro e anche perché l'italiano è una lingua che amo tanto.*

■ *Ah, e posso chiederLe che lavoro fa?*

▼ *Sono cantante lirica.*

■ *Veramente? Interessante!*

(...)

(Ziglio 2001: 32)

Die Hörbeispiele aus dem Lehrwerk *Espresso* verfügen noch über weitere Elemente, die für einen authentischen Hörtext sprechen. Zum einen sind das die unterschiedlichen Sprecher, durch die die Lerner immer wieder mit anderen Stimmen konfrontiert werden. Außerdem finden sich auf Grund der unterschiedlichen Herkunft der Sprecher Einflüsse aus verschiedenen Regionen Italiens wieder, auch wenn der Großteil der Sprecher eher aus dem Norden bzw. dem Zentrum kommt (vgl. Ziglio 2001: 7). Zum anderen sind das die Hintergrundgeräusche, die bei einigen Hörbeispielen vorkommen und dem Lerner schon vorab bestimmte Informationen vermitteln. So hört man unter anderem bei dem Hörtext, bei dem ein Zimmer reserviert werden soll, zunächst das Besetztsymbol und dann das Wählen der Tasten (*Espresso 1*: CD 40) oder Leute, die miteinander reden, wenn der Hörtext in einer Bar (*Espresso 1*: CD 23) oder in einer Trattoria (*Espresso 1*: CD 24) spielt. Zur Länge der Hörbeispiele lässt sich sagen, dass es manche gibt, die nur sehr kurz dauern, eine Tatsache, die nicht unbedingt der Wirklichkeit entspricht. Vor allem zu Beginn überwiegen auch die

Hörbeispiele, in denen nur ein bestimmtes kommunikatives Ziel, wie zum Beispiel nach dem Namen, nach dem Befinden oder nach der Herkunft fragen, im Zentrum steht.

In dem Lehrwerk *Espresso* handelt es sich bei den Hörtexten immer um Dialoge, auch wenn diese in verschiedenen Formen, wie zum Beispiel als Telefongespräch oder Interview, auftreten. Da andere Textsorten, wie Nachrichten oder Durchsagen am Bahnhof, nicht zum Einsatz kommen, fehlen wichtige Bereiche der Hörverstehensschulung, mit denen die Lerner im Alltag jedoch konfrontiert werden. Aus diesem Grund muss die Lehrperson dafür sorgen, dass auch andere Textsorten im Unterricht behandelt werden.

Im Großen und Ganzen kann man davon sprechen, dass es sich bei den Hörbeispielen in *Espresso* um authentische Texte handelt, da viele wesentliche Merkmale vorhanden sind. Trotzdem sollte die Lehrperson einerseits die Textsortenvielfalt erhöhen und andererseits schon zu Beginn längere Hörtexte anbieten, da diese der Realität eher entsprechen als Dialoge, bei denen jeder aus vier Sätzen besteht. Zum Einüben der kommunikativen Ziele eignen sie sich zwar gut, für die Schulung des Hörverstehens sind sie jedoch eher nicht geeignet.

- Welche Aufgaben sind an die Hörtext geknüpft?
- Wird auf die unterschiedlichen Hörstile Rücksicht genommen?

In dem Lehrwerk *Espresso* gibt es zwei verschiedene Arten von Hörtexten, wie auch schon im Lehrerhandbuch beschrieben wird (vgl. Ziglio 2001: 7). Bei beiden handelt es sich um Hörbeispiele in Dialogform, wobei zwischen jenen unterschieden wird, die kürzer sind und von einer Transkription begleitet werden und jenen, die länger sind und über keine Transkription verfügen. Der Unterschied liegt vor allem in der Funktion, die sie erfüllen sollen. Während die transkribierten Dialoge vor allem dazu dienen, Lexik und bestimmte Strukturen zu vermitteln, soll mit den Dialogen ohne Transkription echtes Hörverstehen geschult werden, da sich diese am ehesten der Realität annähern. Die Lerner sollen versuchen, die Hauptinformationen zu verstehen und im Anschluss verschiedene Aufgaben lösen. Meistens sollen die Lerner dabei Fragen beantworten oder richtige Informationen ankreuzen. Aber es gibt auch andere Arbeitsaufträge, wie zum Beispiel Routen einzeichnen (*Espresso 1* S. 74/ 13), aus einer Liste jene Dinge ankreuzen, die erwähnt werden (z.B. Speisen in *Espresso 1* S. 35/ 14) oder wahr/ falsch-Aufgaben (z.B. *Espresso 2* S. 21/ 3). In einigen Fällen sind auch bei längeren Dialogen die Transkriptionen verfügbar, wobei diese Lücken

aufweisen und erst durch mehrmaliges Hören vervollständigt werden müssen (z.B. *Espresso* 2 S. 48/ 8). Im dritten Band steigt die Anzahl an Dialogen ohne Transkription und damit auch die Vielfalt an Arbeitsanweisungen. Oftmals ist es aber auch so, dass die Dialoge zunächst ohne Transkription gehört werden, diese jedoch trotzdem auf der nächsten Seite zu finden ist. Neben Aufgabenstellungen, wie Fragen beantworten und richtige Informationen ankreuzen, wie sie auch schon in den ersten beiden Bänden zu finden sind, müssen die Lerner nun auch Tabellen vervollständigen (z.B. *Espresso* 3 S. 28/ 13) oder bei vorgegebenen Aussagen ankreuzen, zu welchem der Dialoge sie gehören (*Espresso* 3 S. 48/ 9).

Zu erwähnen ist jedoch auch die Tatsache, dass es ab der Hälfte des zweiten Bandes einige Dialoge gibt, bei denen die Transkription abgedruckt ist, und sich die Aufgabenstellung auf ein grammatikalisches Phänomen bezieht. So sollen die Lernern zum Beispiel in Übung 3 (*Espresso* 2 S. 68) alle Ratschläge im Imperativ finden oder in Übung 9 (*Espresso* 2 S. 93) alle Sätze herausschreiben, die mit *se* eingeleitet werden. Im Lehrerhandbuch (Balì 2002b: 16-17) finden sich aber weitere Informationen, wie man mit diesen transkribierten Dialogen umgehen soll. Vor den grammatikorientierten Übungen, sollen die Hörtexte zunächst ohne Buch gehört werden und von den Lernern global verstanden werden. Erst nach mehrmaligen Hören und Informationsaustausch, wie es auch von Buttaroni und Knapp (vgl. 1988: 15-16) gefordert wird, sollen die Lerner mit dem abgedruckten Dialog weiterarbeiten.

Alles in allem zeigt sich, dass in *Espresso* hauptsächlich Aufgaben gestellt werden, die *während* des Hörens ausgeführt werden sollen. Aufgaben, die *vor* dem Hören stattfinden, wie die Arbeit mit einem Bild, das zum anschließenden Hörtext passt, oder das Erstellen von einem Assoziogramm, kommen nicht zum Einsatz. Die Aufgabenstellungen, bei denen die Lerner Fragen beantworten, wahr oder falsch ankreuzen oder Informationen in ein Raster eintragen müssen, können grundsätzlich sowohl *während* des Hörens als auch *nach* dem Hören bearbeitet werden. In *Espresso* kommen sie jedoch bereits *während* des Hörvorganges zum Einsatz.

Auf Grund des gerade erwähnten Übungsverlaufs zeigt sich, dass bei vielen Dialogen in *Espresso* das *globale Hören* gefragt ist. Während es im ersten Band noch zahlreiche kurze Dialoge gibt, bei denen nicht so sehr die Schulung des Hörverstehens im Vordergrund steht, sondern die Erarbeitung kommunikativer Mittel, überwiegen in den beiden anderen Bänden Dialoge, mit denen das *globale Hören* geübt werden soll. Wie schon beschrieben, geht es dabei zunächst darum, herauszufinden, was das Thema des Dialogs ist und die zentralen Informationen zu verstehen. Auch der Informationsaustausch mit wechselnden Partnern findet

statt, im ersten Band passiert dies noch auf Deutsch, in den weiteren dann auf Italienisch. Wie die Autoren betonen ist es sehr wichtig, den Lernern vor allem zu Beginn klar zu machen, dass sie nicht jedes Wort verstehen müssen, sondern dass es auf die Hauptinformationen ankommt (vgl. Ziglio 2001: 21). Um danach aber die Aufgaben, wie zum Beispiel Fragen beantworten oder richtige Informationen ankreuzen, bewältigen zu können, reicht das reine Globalverstehen nicht mehr aus und das Hören geht mehr in Richtung *selektives Hören*, da nun nicht mehr allgemeine, sondern bestimmte Informationen, verstanden werden müssen. Dieser Hörstil ist ebenfalls notwendig, wenn es darum geht Wörter anzukreuzen, die im Hörtext vorkommen (vgl. Lucchi 2008: 401). *Detailliertes Hören* wird in *Espresso* eher nicht gefordert, wobei es Ausnahmen gibt, wie zum Beispiel wenn die Lerner auf einem Plan eine Route einzeichnen sollen, wie zum Beispiel in Übung 11 (*Espresso 1* S. 63). Um diese Aufgaben zu lösen, müssen die Lerner alle Informationen verstehen, ein *globales Hören* reicht dafür nicht aus.

4.1.3. Die Fertigkeit *Hören in Detto fatto*

- Sind die verwendeten Aufnahmen authentisch?
 - Enthält der Hörtext Merkmale der spontan gesprochenen Sprache (z.B. Fehler, Pausen, Abbrüche und Neuanfänge, Redundanzen oder auch Selbstkorrekturen)?
 - Verfügt der Hörtext über eine natürliche Sprechgeschwindigkeit sowie eine natürliche Intonation?
 - Weist der Hörtext eine gewisse natürliche Komplexität, das heißt ein Nebeneinander von komplexen und einfachen Sätzen, auf?
 - Welche Textsorten werden zur Hörverstehensschulung herangezogen?

Im Gegensatz zu den beiden zuvor analysierten Lehrwerken, *Linea diretta* und *Espresso*, sagen die Autoren von *Detto fatto* kaum etwas zur Auswahl der Hörtexte und somit auch nicht zur *Authentizität*.

Wenn man sich die Transkriptionen der Dialoge ansieht, merkt man sofort, dass die Hörtexte Elemente der gesprochenen Sprache, wie *ah*, *boh*, *sentite* oder *eh* aufweisen, wie sie auch in der Realität in spontan gesprochenen Dialogen vorkommen. Des Weiteren finden sich auch Pausen, Satzabbrüche oder Wortwiederholungen, die ebenfalls reale Gesprächssituationen charakterisieren. Außerdem werden hin und wieder Kompensationsstrategie angewendet, die dazu dienen, Zeit zu gewinnen, wenn man noch nicht genau weiß, was man als nächstes sagen will.

An Hand zweier Beispiele sollen einige dieser Elemente offensichtlich dargestellt werden.

Dieser Ausschnitt stammt aus einem Gespräch zwischen mehreren Personen, die sich am Morgen in einer Bar treffen. Zu finden ist es in Lektion 3 (*Detto fatto 1*: CD 19).

(...)

A: *Boh* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *così, così, sai ...* [Pause, Anm. d. Verf.] *la matematica!*

Sara: *Tu, Francesco come stai?*

F: *Bene, bene* [Wortwiederholung, Anm. d. Verf.], *io sono il campione della matematica, lo sai!*

Sara: *Ah* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *sentite* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *lei è Kathrin. È una cugina. È austriaca, di Vienna.*

(...)

(Ritt- Massera/ Truxa 2005: 21)

Bei diesem Ausschnitt handelt es sich um einen Dialog aus Lektion 4 (*Detto fatto 2*: CD 17), bei dem ein Paar darüber diskutiert, was sie für das gemeinsame Abendessen mit Freunden kochen sollen.

(...)

Lui: *Ma che pizza, ... vabbè* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *se proprio vuoi, facciamo prosciutto e melone e poi gli spaghetti.*

Lei: *Ma no guarda* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *prosciutto e melone, lo mangiano tutti, tutti i giorni, tutte le estati, lasciamo perdere l'antipasto e facciamo piuttosto un secondo, qualcosa di leggero, non so* [Kompensationsstrategie, Anm. d. Verf.], *i saltimbocca alla romana con un contorno, non so un'insalata.*

(...)

Lui: *Ah senti, questo proprio no. Che stile è? Guarda: perché non lasciamo stare tutto e andiamo a mangiare fuori?*

Lei: *Ah beh* [Element der gesprochenen Sprache, Anm. d. Verf.], *chiaro, è sicuramente più comodo.*

(Ritt- Massera/ Truxa 2006: 60)

Neben den Merkmalen der gesprochenen Sprache sind bei den Hörbeispielen in *Detto fatto* noch weitere Charakteristiken vorhanden, die für authentische Hörtexte sprechen. Besondere Bedeutung hat dabei die Tatsache, dass die verschiedenen Personen nicht von einem oder zwei Sprechern vorgelesen, sondern dass diese von unterschiedlichen Sprechern gesprochen werden. Die Sprecher kommen dabei aus mehreren Regionen Italiens, wodurch sich die Lerner früh an verschiedene Varianten des Italienischen gewöhnen können (vgl. Ritt-Massera/ Truxa 2005b: 3). Da es sich um Muttersprachensprecher handelt, ist auf jeden Fall eine natürliche Intonation gegeben. Auch die Sprechgeschwindigkeit lässt sich als natürlich einstufen, wobei es wie bei den anderen Lehrwerken so ist, dass die Geschwindigkeit zu Beginn noch etwas langsamer ist, sich dann aber immer mehr der natürlichen

Geschwindigkeit annähert. Auf Grund der Kombination längerer und kürzerer Sätze weisen die längeren Hörtexte auch eine natürliche Komplexität auf, wie sich unter anderem in folgendem Beispiel zeigt.

(...)

Intervistatore: Quali sono le tue materie preferite?

Giorgia: Francese e storia dell'arte.

Intervistatore: Quante ore alla settimana studi per la scuola?

Giorgia: Normalmente studio circa due ore al giorno, e la domenica mi riposo, ma a volte, quando ci sono molte interrogazioni studio molto anche la domenica.

Intervistatore: Vai a scuola il sabato?

Giorgia: Sì, certo.

Intervistatore: Quando esci?

Giorgia: Il sabato sera, a volte anche la domenica, ma torno a casa prima.

(...)

(Ritt-Massera/ Truxa 2006: 86)

Eine wichtige Rolle spielen auch Hintergrundgeräusche, die den Lernern helfen, die Situation einzuordnen und ihnen schon vor dem Hören Informationen liefern. So wird in Übung 2C (*Detto fatto* 2 S. 64) der Anrufbeantworter durch einen Piepton gekennzeichnet und auch die Stimmen der drei Hörübungen (2A, B, C) sind leicht verzerrt, sodass die Lerner schon zu Beginn erkennen können, dass es sich um keine *face-to-face*-Kommunikation, sondern um ein Telefongespräch handeln wird. Auf Grund des Inhaltes und der Tatsache, dass nur eine Person spricht, werden die Lerner im Anschluss feststellen, dass sie Nachrichten auf einem Anrufbeantworter gehört haben. In der Übung 5A (*Detto fatto* 1 S. 51) hört man hingegen Stimmen und Besteckgeräusche, die darauf hinweisen, dass die Szene wahrscheinlich in einem Restaurant oder einer Trattoria spielen wird. Auch der Dialog in 2A (*Detto fatto* 1 S. 102) wird von den passenden Auto- und Verkehrsgeräuschen begleitet, da sich die beiden Personen in einem Autobus befinden. Was die Länge der Hörtexte betrifft, lässt sich keine allgemeingültige Aussage treffen, da es in *Detto fatto* sowohl kurze als auch lange Hörbeispiele gibt. Die kurzen Hörtexte werden vor allem dann eingesetzt, wenn bestimmte kommunikative Diskursmittel vermittelt werden sollen, wie zum Beispiel ein Eis oder ein Getränk bestellen, sich etwas von jemandem ausborgen oder sich nach dem Befinden erkundigen. Bei den längeren Hörbeispielen geht es dann mehr um die Schulung des Hörverstehens.

Interessant zu sehen ist, dass sich die Textsorten der Hörbeispiele nicht nur auf Dialoge beschränken, sondern *Detto fatto* eine bunte Mischung an Hörmaterial bietet. Die häufigste

Textsorte bleibt zwar der Dialog, der auch in Form von Interviews zu finden ist, dennoch bleibt genügend Platz für den Einsatz von Liedern, Gedichten, Monologen oder Erzählungen. Auf Grund der Vielfalt werden die verschiedenen Bereiche der Hörverstehensschulung gut abgedeckt, auch wenn nicht alle Hörbeispiele das reine Hörverstehen als Ziel haben. Trotzdem werden die Lerner mit unterschiedlichen Textsorten konfrontiert, eine Tatsache, die sie gut auf die Wirklichkeit vorbereitet, da im Alltag auch nicht nur Dialoge zu bewältigen sind.

Abschließend lässt sich sagen, dass es sich bei den Hörbeispielen in *Detto fatto* um authentische Texte handelt, auch wenn diese sicherlich in einem Studio realisiert worden sind. Da sie jedoch über die wesentlichen Merkmale verfügen und auch eine Vielzahl an unterschiedlichen Textsorten geboten wird, kann man trotzdem von *Authentizität* der Hörtexte sprechen.

- Welche Aufgaben sind an die Hörtext geknüpft?
- Wird auf die unterschiedlichen Hörstile Rücksicht genommen?

Genauso vielfältig wie das Angebot an Textsorten sind auch die Aufgabenstellungen zum Hörverstehen. Generell kann zwischen zwei Arten von Hörtexten unterschieden werden. Zum einen gibt es Hörbeispiele, bei denen die Hörverstehensschulung als eigenständiges Lernziel im Vordergrund steht, zum anderen solche, bei denen Hörverstehen als Voraussetzung für das Sprechen geübt wird. Bei den letztgenannten geht es darum, bestimmte Diskursmittel zu vermitteln oder Grammatikpunkte zu behandeln. Zu Beginn gibt es auch zahlreiche Hörübungen, bei denen die Aussprache im Vordergrund steht oder es darum geht mit der italienischen Sprache vertraut zu werden. So haben die Lerner in Übung 6 (*Detto fatto 1* S. 8) die Aufgabe, aus mehreren Dialogen jene herauszufinden, in denen Italienisch gesprochen wird. Aus diesem Grund beziehen sich die Aufgabenstellungen zu Beginn auch nicht auf das Verstehen selbst, vielmehr sollen die Lerner Dinge heraushören, die im Hörtext erwähnt werden (z.B. *Detto fatto 1* S. 13/ 1C) oder herausfinden zu welchen Gegenstände die gehörten Geräusche passen (*Detto fatto 1* S. 13/ 1B). In den ersten Lektionen tauchen vor allem kurze transkribierte Dialoge auf, die den Lernern die notwendigen sprachlichen Mittel zur Verfügung stellen sollen, wie zum Beispiel in Übung 4D (*Detto fatto 1* S. 8) oder in Übung 1G (*Detto fatto 1* S. 14). Desweiteren kommen Hörübungen zum Einsatz, die einen Grammatikpunkt zum Thema haben. So sollen in Übung 2C (*Detto fatto 1* S. 15) die gehörten Wörter wiederholt werden, indem auch der unbestimmte Artikel dazugesagt wird oder in

Übung 4B (*Detto fatto 1* S. 16) die Endungen der angegebenen Wörter mit Hilfe der Hörübung vervollständigt werden.

Viele dieser Übungen dienen dazu, die notwendigen Voraussetzungen für die Entwicklung der Fertigkeit *Sprechen* zu schaffen. Bei anderen Übungen, bei denen kein kommunikatives Ziel im Vordergrund steht, aber auch kein Globalverstehen verlangt wird, wie zum Beispiel in Übung 3D (*Detto fatto 1* S. 32), bei der alle vorkommende Infinitive notiert werden müssen, werden die Lerner langsam zum Globalverstehen hingeführt. Dies ist deshalb notwendig, da in der Fremdsprache das Hörverstehen noch geschult werden muss, auch wenn dieses in der Erstsprache bereits vorhanden ist.

Der erste längere Dialog, bei dem es um das Globalverstehen geht, kommt in Lektion 3 vor (*Detto fatto 1* S.20f.). Die Aufgabenstellung ist bei dieser Art von Hörbeispielen ziemlich ähnlich. Zunächst sollen die Lerner den Text hören und herausfinden, was das Thema ist. Anschließend gibt es verschiedene Aufgaben zum Globalverstehen, wie zum Beispiel einzelne Wörter oder Wortgruppen nennen, an die man sich erinnern kann, aus einer Wortliste jene Wörter unterstreichen, die vorkommen oder besprechen, wie die Figuren heißen. Oftmals sollen auch kurze Fragen zum Text beantwortet werden, wofür sowohl das Globalverstehen als auch das *selektive Hören* gefragt sind.

Insgesamt gesehen macht der Anteil der Hörübungen, bei denen die Schulung des Hörverstehens selbst im Vordergrund steht, den größeren Teil aus, wobei man dazu sagen muss, dass vor allem im ersten Band eher weniger solcher Übungen zu finden sind.

Was den Zeitpunkt der Aufgabenstellung betrifft, zeigt sich, dass vor allem Übungen *während* des Hörens vorherrschen. Die Aufgaben reichen dabei von der Zuordnung von Bildern zu den jeweiligen Dialogen oder Nachrichten (z.B. *Detto fatto 2* S. 64/ 2A), das Aufschreiben von Schlüsselwörtern (z.B. *Detto fatto 2* S. 70/ 7A) über das Vervollständigen von Tabellen oder das Ausfüllen von Lückentexten (z.B. *Detto fatto 3* S. 114/ 4A) bis hin zum Notizen machen, um danach eine Zusammenfassung zu schreiben (z.B. *Detto fatto 2* S. 111/ 12). Aufgaben, die schon *vor* dem Hören stattfinden sollen, gibt es eher wenige. Eine Übung, bei der dies trotzdem der Fall ist, findet sich im dritten Band (S. 75/ 11), bei der zuvor schon die angegebenen Vokabeln und Phrasen mit Hilfe des Wörterbuches geklärt werden sollen. Wenn Fragen zu den Hörtexten gestellt werden, ist es auf Grund der Aufgabenstellung nicht immer ganz klar ersichtlich, ob diese schon vorher bekannt sind oder nicht und ob die Lerner auch Notizen machen sollen, wenn dies nicht explizit erwähnt ist. In den meisten Fälle dürfte es jedoch so sein, dass sich die Lerner die Fragen schon vor dem ersten Hören durchlesen sollen und diese damit schon bekannt sind. Machen sie sich dann Notizen, handelt es sich um

Aufgaben *während* des Hörens, wenn nicht, werden die Fragen erst *nach* dem Hören beantwortet.

Je nach den Aufgabenstellungen in *Detto fatto* werden das Globalverstehen, das *selektive* oder das *detaillierte Hören* gefordert.

In vielen Fällen ist es recht schwierig zu sagen, welchen Hörstil eine Aufgabenstellung erfordert, wobei man sagen kann, dass für die meisten Übungen in *Detto fatto* das *selektive Hören* notwendig ist, vor allem bei den Übungen, bei denen bestimmte Informationen jeglicher Art gefragt sind. Dazu gehören unter anderem Übungen, bei denen Fragen zum Hörtext gestellt werden (z.B. *Detto fatto* 2 S. 107/ 8A oder S. 111/ 12A) oder die Lerner bestimmte Informationen in ein Raster eintragen sollen (z.B. *Detto fatto* 3 S. 27/ 6E). Aber auch die Übung 4A (*Detto fatto* 1 S. 70), bei der für jeden Dialog die Uhrzeit angekreuzt werden soll, die als letztes genannt worden ist oder die Übung 1 (*Detto fatto* 1 S. 109), bei der die Lerner an Hand des Dialoges und der Beschreibungen verschiedener T-Shirts herausfinden soll, von welchem die Rede ist. Auch für das Zuordnen von Bildern zu den einzelnen Dialogen oder für Aufgaben, bei denen die Lerner Notizen machen müssen, ist *selektives Hören* notwendig. Für die genannten Übungen reicht *globales Hören* nicht mehr aus, da die Lerner nun bestimmte Informationen brauchen, um die Aufgabe lösen zu können.

Globalverstehen ist bei jenen Aufgabenstellungen erforderlich, deren Ziel es ist, herauszufinden, um was es in dem jeweiligen Hörtext geht, wie zum Beispiel in Übung 1A (*Detto fatto* 1 S. 20), in Übung 3A (*Detto fatto* 1 S. 111) oder in Übung 3A (*Detto fatto* 3 S. 6). Bei allen drei genannten Übungen steht das *globale Hören* im Vordergrund. Oftmals ist es aber auch so, dass bei einem Hörtext sowohl das *globale* als auch das *selektive Hören* notwendig sind, da sich die Fragen nicht nur auf den so genannten roten Faden beziehen, sondern auch gezielte Informationen gefragt sind. So sind zum Beispiel die Übungen 6A (*Detto fatto* 2 S. 39) und die Übung 2A (*Detto fatto* 2 S. 51) aufgebaut.

Neben dem *globalen* und dem *selektiven Hören* bleibt aber auch noch Platz, um das *detaillierte Hören* zu schulen. Anders als beim *extensiven Hören*, sind beim *detaillierten Hören* alle Informationen wichtig, um die Aufgabe lösen zu können. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die Lerner, Zahlen, die sie hören, in Ziffern (*Detto fatto* 1 S. 16/ 3C oder S. 53/ 5E) oder Telefonnummer der jeweiligen Personen (*Detto fatto* 1 S. 73/ 8A) aufschreiben müssen. Auch in der Übung 2A (*Detto fatto* 1 S. 127) müssen die Lerner fast alle Informationen verstehen, um die Personen auf den Fotos beschriften zu können. Außerdem gibt es in *Detto fatto* Übungen, bei denen die Lerner den Auftrag haben, sich den Hörtext anzuhören und den

transkribierten Text zu vervollständigen (z.B. *Detto fatto* 2 S. 68/ 5E oder *Detto fatto* 3 S. 152/ 12D). Um diese Aufgabe erfüllen zu können ist ebenfalls *detailliertes Hören* gefordert. Abschließend lässt sich sagen, dass in *Detto fatto* die Aufgaben so gestaltet sind, dass alle drei Hörstile geübt werden können, wobei der Schwerpunkt naturgemäß auf dem *extensiven Hören*, das heißt auf dem globalen und dem *selektiven Hören*, liegt.

4.2. Die Fertigkeit *Sprechen*

4.2.1. Die Fertigkeit *Sprechen* in *Linea diretta*

- Ab wann gibt es Übungen zur Fertigkeit *Sprechen*?
- Um welche Art von Sprechen handelt es sich?
- Wie ist das Verhältnis von kommunikativen Übungen (d.h. sprachliche Aktivitäten mit „Sitz im Leben“- etwa „nach dem Weg fragen“) und instrumentellen Übungen (mit „Werkzeugcharakter“, z.B. Grammatikübungen)? (Funk 1994: 107)

Im Lehrbuch *Linea diretta* werden von der ersten Lektion des ersten Bandes an Übungen zur Fertigkeit *Sprechen* geboten. Auffallend dabei ist jedoch die Tatsache, dass es sich vor allem im ersten Band zum Großteil um so genannte instrumentelle Übungen handelt. Unter diesem Begriff versteht man Übungen, bei denen vor allem die Grammatik im Vordergrund steht bzw. solche bei denen, Modelldialoge nachgespielt werden sollen, indem bestimmte Elemente durch andere ausgetauscht werden sollen. Diese Elemente sind bereits vorgegeben und müssen nicht von den Lernern erarbeitet werden. Manchmal werden die Elemente nicht nur schriftlich dargestellt, sondern durch eine bildliche Darstellung unterstützt. Diese Art von Übungen nennt man auch Sprechübungsgymnastik oder Satzmusterübungen und dient dazu, bestimmte sprachliche Phänomene durch oftmaliges Wiederholen und Imitieren zu festigen.

10

ESERCIZIO

Ripetete il dialogo secondo il modello.

Gianluca / terrazza / stamattina / prendere il sole

☐ Senti, ma ... non c'è nessuno?

☐ No, ci sono tutti.

☐ E Gianluca dov'è?

☐ È in terrazza, da stamattina.

☐ E che sta facendo?

☐ Sta prendendo il sole.

a. Franca/cucina/tre ore/preparare il pranzo

b. Giorgio/camera sua/stamattina/studiare

c. Carlo/giardino/due ore/lavorare

d. Serena/terrazza/tre ore/prendere il sole

e. Mario e Paola/cortile/due ore/lavare la macchina

f. Lucia/soggiorno/tre ore/guardare la TV

g. Corrado e Alberto/salotto/stamattina/mettere in ordine le diapositive

h. Stefano/camera da letto/tre ore/dormire

i. Marco/balcone/due ore/leggere il giornale

j. Sergio e Lucio/cantina/tre ore/cercare un libro

k. Aldo/camera sua/stamattina/lavorare al computer

Abb. 4: Beispiel für eine Sprechübungsgymnastik (Satzmusterübung)
(*Linea diretta 1a* S. 79/ 10)

Auf Grund des hohen Anteils an instrumentellen Übungen machen kommunikative Übungen im ersten Band den kleineren Teil aus. Dabei handelt es sich nicht nur um die freie

Anwendung von Sprache, wie zum Beispiel in der Form von *Rollenspielen*, sondern auch um Übungen, die einen gelenkten Charakter aufweisen. Bei diesen Übungen, die stärker oder weniger stark gelenkt sein können, gibt es zwar gewisse Vorgaben, die die Lerner verwenden sollen, allerdings müssen sie im Gegensatz zu den Satzmusterübungen manche Strukturen schon selbstständig anwenden können (z.B. *Linea diretta 1a* S.36/7)

7

ESERCIZIO

Uno studente è il cliente e l'altro è il receptionist. Il cliente domanda a che ora è possibile fare colazione, pranzare o cenare e il receptionist risponde.

COLAZIONE	PRANZO	CENA
7.30 – 9.30	12.00 – 13.30	19.30 – 21.00
7.30 – 10.00	12.30 – 14.00	20.00 – 22.00
8.00 – 10.30	12.15 – 13.45	20.30 – 22.30

Abb. 5: Beispiel für eine gelenkte Übung, bei der eine gewisse Struktur schon selbstständig angewendet werden muss (*Linea diretta 1a* S.36/7)

In den Bereich der kommunikativen Übungen fallen auch jene Übungen, bei denen die eigene Meinung bzw. persönliche Erfahrungen im Vordergrund stehen. Im ersten Band des Lehrwerkes kommen diese Übungen nur vereinzelt vor, in den Folgebänden wird ihnen jedoch ein großer Bereich eingeräumt.

Auch im zweiten Band bildet die Gruppe der instrumentellen Übungen noch einen recht hohen Anteil, obwohl die Anzahl der kommunikativen Übungen, vor allem im Bereich der persönlichen Meinungsäußerung, stark zugenommen hat. Die Anzahl der *Rollenspiele* ist nahezu gleich geblieben.

Im dritten Band überwiegen eindeutig die kommunikativen Übungen, dennoch bleiben die instrumentellen Übungen ein wichtiger Bestandteil in diesem Lehrwerk. In den meisten Fällen handelt es wie schon in den ersten beiden Bänden um Übungen, bei denen die Grammatik im Vordergrund steht. Einige verfolgen aber auch das Ziel, den Lernern bestimmte Diskursmittel zu Verfügung zu stellen, die sie im Zuge einer Sprechübungsgymnastik anwenden sollen. Übung 3 (*Linea diretta 2: S.40*) erfüllt diesen Zweck. Abgedruckt ist ein kurzes Telefongespräch, bei dem es darum geht, dass eine Person (A) eine andere (B) sprechen will. Da B gerade nicht erreichbar ist, meldet sich die Sekretärin und nennt einen Grund, wieso B gerade nicht im Büro ist. Außerdem gibt sie A einen Rat, was er/ sie machen soll (z.B. *lasciare un messaggio* = eine Nachricht hinterlassen, *attendere in linea* = in der Leitung

bleiben). Die Lerner haben nun die Aufgabe, den Grund und den Rat durch die vorgegeben Phrasen zu ersetzen und verwenden auf diese Weise bestimmten Strukturmittel.

Wie schon im vorigen Teil, überwiegen im Bereich der kommunikativen Übungen jene, bei denen die Lerner über ihre eigene Meinung oder eigene Erlebnisse sprechen sollen. Auch die Anzahl der *Rollenspiele* ist leicht gestiegen.

- Wie werden Sprechanlässe im Lehrwerk angeboten? (Kast 1994: 122)
- Tritt die Fertigkeit *Sprechen* isoliert auf oder in Verbindung mit anderen Fertigkeiten?

In Hinblick auf die Art und Weise, wie die Sprechanlässe im Lehrwerk angeboten werden, muss im Großen und Ganzen zwischen instrumentellen und kommunikativen Übungen unterschieden werden. Die grammatikorientierten Übungen gehen fast ausschließlich von abgedruckten Dialogfragmenten aus, in denen eine bestimmte grammatikalische Struktur oder bestimmte Phrasen behandelt werden, die die Lerner in weiterer Folge einüben sollen. Diese Fragmente stammen immer aus dem langen Dialog, der am Anfang jeder Lektion steht, und sollen vor der jeweiligen Sprechübung auch angehört werden, um den Lernern nochmals gezielt die richtige Aussprache und Intonation zu vermitteln. Bei einigen Satzmusterübungen werden auch Bilder verwendet. Diese dienen jedoch viel mehr als visuelle Unterstützung und nicht unbedingt als Sprechanlass.

Für die kommunikativen Übungen hingegen werden verschiedene Elemente als Sprechanlass herangezogen. Oftmals werden Lesetexte, wie zum Beispiel auf S.44/1 oder S. 84/8 (beide *Linea diretta 1a*), als Impuls benützt, um die Lerner über das jeweilige Thema bzw. eine bestimmte Fragestellung reden zu lassen. Auch Bilder (z.B. S. 54/1 *Linea diretta 1a*), Speisekarten (z.B. S. 64/1 *Linea diretta 1a*) oder Prospekte (z.B. S. 8/1 *Linea diretta 1b*) kommen zum Einsatz. Einige Übungen, bei denen es um die eigene Meinung geht, haben auch keinen direkten Sprechanlass in Form der oben genannten Impulse, sondern fassen in der Fragestellung einen Teil oder das gesamte jeweilige Themengebiet zusammen. So ist es zum Beispiel auch bei der letzten Übung in Lektion 6 zum Thema Restaurant (S. 73/18 *Linea diretta 1a*), wo die Lerner als Abschluss der Lektion über ihr Lieblingsrestaurant reden sollen. Auch die *Rollenspiele* erfüllen eine ähnliche Aufgaben, da die Lerner ebenfalls das zuvor Gelernte (Wortschatz, Strukturen) selbstständig anwenden sollen. Der Impuls dafür besteht in der Beschreibung der Situation in Form der Rollenkärtchen.

Interessant zu sehen, ist die Tatsache, dass die Fertigkeit *Sprechen* in *Linea diretta* sowohl isoliert als auch in Verbindung mit anderen Fertigkeiten auftritt. Generell kann man sagen, dass Sprechen dann isoliert auftritt, wenn es sich um rein grammatikorientierte Übungen, wie

die Sprechübungsgymnastik, handelt. Bei diesen müssen die Lerner zwar auch hören und lesen, allerdings wird dabei weder das Hör- noch das Leseverstehen geschult. Ob die Lerner den Inhalt des Dialoges verstehen, bleibt nebensächlich. Für die Bewältigung der Aufgabe reicht es aus, vorlesen zu können und das letzte Wort zu hören, um zu wissen, wann man selber drankommt.

Anders sieht es hingegen bei den kommunikativen Übungen aus. Bei diesen Übungen tritt die Fertigkeit *Sprechen* oftmals in Verbindung mit den anderen Fertigkeiten auf, wobei man dazu sagen muss, dass *Sprechen* und *Schreiben* in den drei Bänden nicht gemeinsam vorkommen. Da es sich bei den meisten Situationen, in denen gesprochen werden soll, um Dialoge, kleine Interviews oder Meinungsäußerungen mit anderen handelt, tritt die Kombination aus den Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* besonders häufig auf. Im Gegensatz zu den instrumentellen Übungen muss hier nun aber nicht nur zugehört werden, sondern auch verstanden werden, was der Andere gesagt hat, um dementsprechend reagieren zu können. Auf diese Weise wird nicht nur die Fertigkeit *Sprechen* geschult, sondern auch das Hörverstehen. Handelt es sich beim Sprech Anlass für eine Übung um einen Lesetext, wird die Kombination aus *Hören* und *Sprechen* um die Fertigkeit *Lesen* ergänzt. Die Lerner müssen zuerst den Text lesen und verstehen, um dann mit einem oder mehreren Kollegen darüber sprechen zu können. Um wiederum auf das Gesagte reagieren zu können, spielt auch das Hörverstehen eine wichtige Rolle.

- Gibt es Übungen, die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren? (Kast 1994: 49)
 - Werden Fragen der Aussprache/Intonation systematisch behandelt? Werden Intonationshilfen gegeben? (Krumm 1994: 102)
 - Werden Assoziogramme, Gedankennetze oder so genannte Cluster verwendet, um sich einen umfangreichen Wortschatz anzueignen und auf diese Weise eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Fertigkeit *Sprechen* zu schaffen?
 - Werden Übungen mit spielerischen Charakter eingesetzt, um den Mitteilungswortschatz im Kontext zu üben?
 - Werden Diskursmittel zur Verfügung gestellt? Wenn ja, auf welche Weise?
 - Werden Grammatikregeln visualisiert, um sie so im Gehirn zu verankern, dass sie beim Sprechen automatisch zur Verfügung stehen?
 - Gibt es Übungen, bei denen die Lerner diskutieren sollen?
 - Gibt es Übungen, bei denen es darum geht, über ein Erlebnis zu berichten, etwas zu erzählen oder etwas zu beschreiben?
 - Gibt es Übungen, bei denen Strukturierung geübt wird?
 - Gibt es Übungen, die die Fähigkeit Fragen zu stellen trainieren?
 - Werden Anlässe zum *Rollenspiel* angeboten/vorbereitet?

Bei den Übungen zur Fertigkeit *Sprechen* kann man, wie in Unterkapitel 3.2.3. beschrieben, zwischen drei großen Blöcken unterscheiden, nämlich den Übungen, die „Kommunikation vorbereiten“ (Schatz 2006: 43), den Übungen, die „Kommunikation aufbauen und strukturieren“ (Schatz 2006: 43) und denen, die „Kommunikation simulieren“ (Schatz 2006: 43).

In dem Lehrwerk *Linea diretta* kommen alle drei Übungskategorien vor, wobei man sagen muss, dass die erste Kategorie deutlich überwiegt. Zu dieser ersten Kategorie zählen vor allem die instrumentellen Übungen, die auf der einen Seite dazu dienen, das artikulatorische Sprechen zu schulen. Andererseits haben sie durch ihren stark imitatorischen Charakter, die Aufgabe, die notwendigen Diskursmittel und den benötigten Wortschatz aufzubauen und zu festigen. Auffallend ist dabei die Tatsache, dass die Anzahl der instrumentellen Übungen im dritten Band, d.h. in *Linea diretta 2*, deutlich niedriger ist, als in den beiden anderen Teilen. Dies lässt sich damit erklären, dass die Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt gewisse Diskursmittel und Strukturen schon beherrschen müssen und daher nicht mehr so sehr Übungen, die die „Kommunikation vorbereiten“ (Schatz 2006: 43) sollen, im Vordergrund stehen müssen. Die Dialogfragmente, die in allen drei Teilen des Lehrbuches immer wieder auftauchen, dienen nicht nur dazu, den Lerner mit den grammatikalischen Strukturen und den Diskursmitteln vertraut zu machen, sondern auch mit der richtigen Aussprache und der korrekten Betonung (vgl. Conforti/ Cusimano 1996b: 7). Mit dem anschließenden Nachspielen der Modelldialoge können die Lerner selbst die richtige Aussprache üben, die für die weitere Entwicklung der Sprechfertigkeit von großer Bedeutung ist. Gezielte Ausspracheübungen gibt es im Lehrbuch selbst gar nicht. Lediglich im integrierten Arbeitsbuch finden sich zwei Übungen (*Linea diretta 1a* S. 97, S. 109), bei der die Lerner ankreuzen müssen, welcher Laut in den vorgegebene Wörtern vorkommt (/k/, /tsch/, /g/, /dsch/, /lj/, /nj/) bzw. die Wörter den Lauten zuordnen müssen. Vor dieser Übung werden die Unterschiede und die richtige Aussprache an Hand einiger Beispiele erklärt. Die Intonation, wie zum Beispiel in Fragesätzen, wird weder im Lehrbuch noch im Arbeitsbuch thematisiert. Nur in der Grammatikübersicht (*Linea diretta 1a* S. 107) wird das Thema kurz angeschnitten, indem die Melodie von zwei Fragesätzen an Hand von Pfeilen dargestellt wird.

Um den Wortschatz zu erweitern werden in *Linea diretta* keine gezielten Übungen, wie zum Beispiel Assoziogramme, Cluster oder Gedankennetze angeboten. Auch Übungen, bei denen der Wortschatz auf spielerische Weise geübt und verwendet werden soll, wie es bei Kettenübungen der Fall ist, kommen in diesem Lehrbuch nicht zum Einsatz. Wortschatz wird hingegen vorwiegend über die Sprechübungsgymnastik, die Dialogfragmente und aus

Lesetexten heraus trainiert. Manchmal werden Bilder als Unterstützung eingesetzt, wie zum Beispiel auf S. 15/12, S. 17/18 oder S. 50/11. Einerseits haben diese Bilder die Funktion, die Bedeutung der Vokabel zu erklären, gleichzeitig unterstützt die visuelle Darstellung aber auch das Behalten der Wörter.

Ähnlich wie der Wortschatz werden auch die benötigten Diskursmittel hauptsächlich aus den Dialogfragmenten und der anschließenden Sprechübungsgymnastik heraus zur Verfügung gestellt. Allerdings gibt es verschiedene zusätzliche Übungen für das Herausarbeiten wichtiger Diskursmittel bzw. wichtiger Phrasen. So müssen die Lerner zum Beispiel bei Übung 9 (*Linea diretta 1a* S. 25) sechs verschiedene italienische Ausdrücke den deutschen Phrasen zuordnen. Dabei können sie das Dialogfragment, in denen die Ausdrücke vorkommen, als Hilfe verwenden und so aus dem Kontext heraus die Übung lösen. Etwas anders verläuft Übung 4 (*Linea diretta 1a* S. 46), da die italienischen Entsprechungen nicht mehr angegeben sind, sondern direkt aus dem Dialogfragment herausgesucht werden müssen. Auch Übung 21b (*Linea diretta 1b* S. 19) dient dazu, bestimmte Diskursmittel herauszuarbeiten. Aus drei schriftlich fixierten Telefongesprächen müssen die Phrasen herausgesucht werden, mit denen man etwas vorschlagen, eine Einladung annehmen bzw. ablehnen und mit denen man einen anderen Vorschlag machen kann.

Im Gegensatz zum Wortschatz, der zumindest teilweise bildlich dargestellt wird, werden Grammatikregeln in *Linea diretta* überhaupt nicht visualisiert, um den Lernprozess zu erleichtern. In den meisten Fällen wird der aktuelle Grammatikpunkt in den Lektionen in blauen Kästchen dargestellt und die Lerner haben die Aufgabe an Hand von ein oder zwei Beispielsätzen, die anderen Sätze mit dem jeweils gefragten Element zu ergänzen. Im Anhang wird die Grammatik dann nochmals ausführlicher und mit mehreren Beispielen dargestellt, wobei auch hier die einzige visuelle Hervorhebung durch den Einsatz des Fettdrucks besteht.

In *Linea diretta* kommen jedoch nicht nur vorbereitenden Übungen vor, sondern auch solche, die die „Kommunikation aufbauen und strukturieren“ (Schatz 2006: 43) sollen. Dabei lässt sich feststellen, dass es von Band zu Band immer mehr Übungen dieser Kategorie gibt. Im ersten Teil gibt es noch recht wenige Übungen, bei denen die Lerner über etwas diskutieren oder über ein Erlebnis berichten sollen, während im dritten Band diese Übungen den größten Teil ausmachen. In *Linea diretta 1a* werden die Lerner langsam darauf vorbereiten, ihre eigene Meinung zu einem Thema zu äußern, indem sie zum Beispiel aus mehreren Angeboten eines auswählen und diese Wahl begründen müssen (*Linea diretta 1a* S. 44/1). In weiterer Folge müssen die Lerner immer wieder zu bestimmten Themen Stellung nehmen und mit

einem Partner oder in der Kleingruppe darüber diskutieren. In Bezug auf Diskussionen fällt auf, dass die Lerner immer ihre eigene Meinung vertreten sollen und es keine Übungen gibt, bei denen sie in eine andere Rolle schlüpfen und mit den Argumenten dieser arbeiten können. Im dritten Band gibt es sehr viele Übungen, bei denen die Lerner über ein bestimmtes Ereignis berichten sollen, wie zum Beispiel über den ersten Schultag oder über ein lustiges bzw. dramatisches Erlebnis. Außerdem erhöht sich auch die Anzahl der Übungen, bei denen die Lerner über ihre eigene Meinung sprechen sollen.

Obwohl es in den drei Teilen von *Linea diretta* einige Übungen gibt, bei denen die Lerner etwas erzählen sollen, gibt es keine Übungen, bei denen Strukturierung und Textgliederung explizit geübt werden. Auch das Fragen stellen, wie zum Beispiel in Übung 7 (*Linea diretta 1a* S. 157), findet sich in *Linea diretta* nur äußerst selten, obwohl diese Übungsform eine wichtige Rolle für den Kommunikationsaufbau darstellt. Eine der Übungen, bei der es darum geht Fragen zu stellen, wird im Lehrerhandbuch beschrieben (Conforti/Cusimano 2004b: 102) und steht in Verbindung mit einem Lesetext (*Linea diretta 1a* S. 102). Die Lerner sollen dabei so viele Fragen zum Text wie möglich stellen. Anschließend spielen sie in zwei Gruppen gegeneinander. Abwechselnd werden dann die Fragen gestellt und für jede richtig formulierte und richtig betonte Frage werden Punkte vergeben.

Neben den zahlreichen Übungen zur Meinungsäußerung verfügt das Lehrbuch *Linea diretta* auch über eine große Anzahl an *Rollenspielen*, d.h. an Übungen, die „Kommunikation simulieren“ (Schatz 2006: 43). Im Durchschnitt kommt in jeder Lektion zumindest ein *Rollenspiel* vor, bei dem die Lerner den Wortschatz und die Strukturen anwenden sollen, die sie bereits gelernt haben. Die meisten *Rollenspiele* verfügen über Rollenkärtchen, auf denen die Situation und die Personen kurz skizziert werden, wobei die Anweisungen in den ersten vier Lektionen noch auf Deutsch erfolgen. Außerdem fällt auf, dass die Rollenbeschreibungen im dritten Band deutlich länger und somit die Situationen genauer beschrieben werden. Einen Impuls in Form von Bildern oder einem Lesetext gibt es eigentlich nicht, jedoch wird in den *Rollenspielen* immer das Thema der jeweiligen Lektion aufgegriffen, wodurch die Lerner schon über Hintergrundinformationen verfügen, die sie dann selbstständig anwenden sollen.

Abschließend lässt sich sagen, dass sich die Vielfalt der Übungsformen eher auf wenig verschiedene, unter anderem instrumentelle Übungen, *Rollenspiele* oder Meinungsäußerung, beschränkt und manche Übungsarten gar nicht berücksichtigt werden. So findet man in *Linea diretta* zum Beispiel keine *visuellen Diktate*, *Dialoggeländer* und auch Bilder als Sprech Anlass werden kaum angeboten. Eine Übungsart, die man im Lehrbuch vergeblich

sucht, wird im Lehrerhandbuch als Alternative für die Arbeit mit den Dialogfragmenten angegeben. Die Autoren schlagen vor, sich die Ausschnitte nicht nur einfach anzuhören, sondern an Hand dieser eine *Gesprächskonstruktion* durchzuführen.

- Werden die in der Theorie geforderten Aspekte in den Lehrbüchern erfüllt?
 - Nicht nur Dialoge sollen geübt werden, sondern auch das Diskutieren, das heißt das Sprechen zu einem Thema bzw. einer Sache.
 - Wird dem Wunsch der Lerner, sich verständigen, sich über etwas informieren oder auch ihren eigenen Standpunkt vertreten zu können, Rechnung getragen?
 - Wird der Ausspracheschulung genug Aufmerksamkeit gewidmet?
 - Gibt es Übungen, bei denen die Lerner Kompensationsstrategien entwickeln können und werden sie auf die Wichtigkeit dieser aufmerksam gemacht?

In den drei Bänden von *Linea diretta* zeigt sich sehr deutlich, dass nicht nur Wert auf Dialogarbeit gelegt wird, sondern auch auf das Diskutieren über verschiedene Themengebiete. Besonders der dritte Band bietet zahlreiche Übungen, bei denen die Lerner aufgefordert sind, sich über bestimmte Fragestellungen Gedanken zu machen, ihre eigene Meinung zu äußern und mit anderen darüber zu sprechen. Dabei ist es erforderlich die jeweiligen Phrasen zu beherrschen, mit denen man Zustimmung oder Widerspruch ausdrücken genauso wie jene, mit denen man seiner eigenen Meinung Ausdruck verleihen kann. Wie schon weiter oben erwähnt, beschränkt sich das Diskutieren jedoch auf Übungen, bei denen man seinen eigenen Standpunkt vertreten muss. Aufgabenstellungen, bei denen die Lerner eine bestimmte Rolle übernehmen und sich passende Argumente überlegen müssen, fehlen in dem Lehrwerk.

Menschen lernen eine Fremdsprache, um sich damit verständigen, sich informieren oder ihren eigenen Standpunkt vertreten zu können. Dabei handelt es sich um Forderungen, denen *Linea diretta* sicherlich gerecht wird. Unter dem Punkt „kommunikative Ziele“ wird für jede Lektion kurz beschrieben, was die Lerner am Ende dieser Einheit können sollen. So sollen die Lerner zum Beispiel nach Lektion 2 in der Lage sein, etwas zu bestellen, sich nach dem Preis zu erkundigen oder etwas anzubieten. In den *Rollenspielen* müssen die Lerner dann das Wissen, das sie sich über die instrumentellen und vorbereitenden Übungen aufgebaut haben, selbstständig anwenden. Wie schon oben erwähnt, tragen zahlreiche Übungen dazu bei, dass die Lerner ihren eigenen Standpunkt angemessen vertreten können.

Der Ausspracheschulung, die in der Theorie vor allem für den Anfängerunterricht gefordert wird, kommt in *Linea diretta* keine allzu große Bedeutung zu. Nur sehr wenige Übungen beschäftigen sich mit der richtigen Aussprache, was wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen ist, dass es für einen Lerner mit Deutsch als Erstsprache im Italienischen eher

wenig Probleme im Bereich der Aussprache gibt. Unterschiede zum Deutschen werden jedoch in zwei Übungen und in der Grammatikübersicht thematisiert.

Übungen, die den Lernern helfen, Kompensationsstrategien zu entwickeln und diese auch in einem vorbereiteten Rahmen auszuprobieren, bietet das Lehrwerk *Linea diretta* keine.

Abschließend lässt sich sagen, dass *Linea diretta* sich teilweise sehr stark an der Audiolingualen Methode orientiert, was vor allem durch die zahlreichen Satzmusterübungen und dem Nachspielen von Modelldialogen offensichtlich wird. Die erwähnten Satzmusterübungen haben zwar einerseits den Vorteil, dass sie sich gut eignen, um Kommunikation vorzubereiten, da sie die Lerner mit den notwendigen Strukturen und Phrasen vertraut machen, andererseits werden sie für die Lerner mit der Zeit langweilig und eintönig. Auf jeden Fall sollte die Lehrperson die Übungen in dem Lehrwerk mit anderen Übungsformen, wie zum Beispiel Assoziogrammen zum Wortschatzlernen oder Diskussionen mit vorgegebenen Rollen, ergänzen, um die Sprechkanäle abwechslungsreicher zu gestalten.

4.2.2. Die Fertigkeit *Sprechen* in *Espresso*

- Ab wann gibt es Übungen zur Fertigkeit *Sprechen*?
- Um welche Art von Sprechen handelt es sich?
- Wie ist das Verhältnis von kommunikativen Übungen (d.h. sprachliche Aktivitäten mit „Sitz im Leben“- etwa „nach dem Weg fragen“) und instrumentellen Übungen (mit „Werkzeugcharakter“, z.B. Grammatikübungen)? (Funk 1994: 107)

In dem dreiteiligen Lehrwerk *Espresso* gibt es von Beginn an Übungen zur Fertigkeit *Sprechen*. In den ersten Lektionen dominieren eher die gelenkten Übungen, trotzdem bleibt auch Platz für die freiere Anwendung von Sprache. Dennoch zeigt sich deutlich, dass die Übungen immer freier werden und auch mehr *Rollenspiele* zum Einsatz kommen, je weiter man im Lehrwerk vorangeht. Grammatikorientierte Sprechaufträge kommen insgesamt gesehen eher selten vor, wobei die Häufigkeit im ersten Band natürlich überwiegt, da die Fertigkeit *Sprechen* zunächst einmal aufgebaut werden muss. In weiterer Folge zeigt sich deutlich, dass kommunikative Übungen in *Espresso* im Vordergrund stehen, wobei es sich dabei um sehr viele Übungen zur freien Meinungsäußerung handelt. Besonders häufig kommen im letzten Band auch *Rollenspiele* zum Einsatz.

- Wie werden Sprechanlässe im Lehrwerk angeboten? (Kast 1994: 122)
- Tritt die Fertigkeit *Sprechen* isoliert auf oder in Verbindung mit anderen Fertigkeiten?

Da das Lehrwerk *Espresso* eine Vielzahl an Übungen bietet, die zur Entwicklung der Fertigkeit *Sprechen* beitragen sollen, gibt es auch die verschiedensten Sprechanlässe. Auffallend ist, dass es in *Espresso* zwar viele Bilder gibt, auch bei Übungen zum Sprechen, diese jedoch nicht unbedingt als Sprechanlass dienen, sondern eher zur Auflockerung. In wenigen Ausnahmen werden Bilder wirklich als Sprechanlass eingesetzt, wie zum Beispiel in Übung 7 (*Espresso 2*, S. 35), wo die Lerner zu den Fotos verschiedener Menschen Vermutungen über diese anstellen und darüber sprechen sollen, wie sie die Personen finden. Lesetexte, in Form von Anzeigen, Speisekarten oder auch einem Auszug aus einem Roman, werden entweder direkt als Sprechanlass herangezogen (z.B. *Espresso 1* S. 46f./ 2) oder dienen als Informationsquelle.

Des Öfteren dienen Hörtexte als eine Art Vorlage für einen Dialog, den die Lerner dann selber spielen sollen. Allerdings sollen sie den transkribierten Dialog nicht einfach nachspielen, indem sie ihn sozusagen vorlesen, sondern er soll den Lernern lediglich die notwendigen Diskursmitteln liefern. So dient zum Beispiel der Hörtext Nr. 24 (*Espresso 1* S. 30/ 7) als Impuls für die Übung 9 (*Espresso 1* S. 32). Im Gegensatz zu anderen Übungen, wie zum Beispiel Übung 5 (*Espresso 1* S. 29), sind hier die benötigten Diskursmittel nicht noch einmal vorgegeben, sondern die Lerner müssen den Dialog frei spielen. Auch für das kurze *Rollenspiel* in Übung 9 (*Espresso 1* S. 51) dient ein zuvor gehörter Dialog als Vorlage.

Außerdem werden oftmals Impulsfragen zu verschiedenen Themen gestellt, die die Lerner dazu bringen sollen, über ihre eigenen Erfahrungen und ihre persönliche Meinung zu sprechen. So zum Beispiel auch in Übung 15 (*Espresso 2* S. 17), wobei sich diese Fragen für eine Schulklasse nicht eignen, da es unter anderem darum geht, ob die eigenen Eltern bzw. Kinder in einer anderen Stadt leben oder nicht und wie oft man diese sieht.

Auf Grund der oben genannten Sprechanlässen zeigt sich schon deutlich, dass die Fertigkeit *Sprechen* nicht immer isoliert auftritt, sondern auch oft in Kombination mit den anderen Fertigkeiten. Da in vielen Fällen Lesetexte als Sprechanlass verwendet werden, ist die Kombination *Lesen* und *Sprechen* sehr oft vertreten. Die Lerner müssen zuerst den Inhalt des Textes verstehen, um die Informationen daraus für die jeweilige Übung verwenden oder um darüber reden zu können. So wird in Übung 11 (*Espresso 2* S. 72) der Lesetext dazu verwendet, um einerseits die Situation in Italien kennenzulernen und andererseits um danach über die Situation in Österreich zu reden und dabei die beiden Länder zu vergleichen. In der

Übung 4 (*Espresso* 2 S. 57) dienen die zwei Anzeigen hingegen als Informationsquelle für das *Rollenspiel*. Auch die Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* treten des Öfteren in Kombination auf, wie zum Beispiel bei *Rollenspielen* oder bei Diskussionen, bei denen es sehr wichtig ist zu hören und vor allem zu verstehen was der andere sagt, um dementsprechend reagieren zu können. Äußerst selten kommt hingegen die Kombination *Sprechen*, *Hören* und *Schreiben* vor. Ein Beispiel dafür wäre die Übung 12 (*Espresso* 3 S. 78), bei der die Lerner ein Interview hören, sich Notizen machen müssen und danach über die Ergebnisse sprechen sollen. Häufiger kommt noch die Kombination aus *Sprechen*, *Lesen* und *Hören* vor, wobei man sagen muss, dass sie in diesem Lehrwerk nur auf eine Übungsform, nämlich den Fragebogen zutrifft. Dabei müssen die Lerner zunächst einmal die Fragen lesen, diese dann in die zweite Person umformulieren und jemanden stellen. Der Gefragte muss zuhören, um die Frage zu verstehen und dann entsprechend antworten. Hier zeigt sich, dass zwar drei Fertigkeiten auftreten, aber gleichzeitig von einer Person nur zwei gebraucht werden. Da jedoch jeder Lerner sowohl Fragender als auch Gefragter ist, werden im Laufe der Übung trotzdem alle drei Fertigkeiten geübt. Natürlich ist es auch klar, dass dabei nicht alle Fertigkeiten im gleichen Ausmaß geübt werden.

Im Großen und Ganzen überwiegen die Übungen, bei denen *Sprechen* zumindest mit einer weiteren Fertigkeit in Kombination auftritt, vor allem auf Grund der Tatsache, dass es sich beim Großteil der Übungen um kommunikative Übungen handelt und dabei meistens *Sprechen* und *Hören* gefordert sind. Dennoch kommen vereinzelt auch Übungen vor, bei denen *Sprechen* isoliert auftritt. Ein Beispiel dafür wäre Übung 10 (*Espresso* 1 S 62), bei der bestimmte Elemente eines Modelldialoges durch andere ersetzt werden müssen. Natürlich müssen auch hier beide Lerner sprechen und zuhören, damit sie wissen, wann sie an der Reihe sind, jedoch wird auf diese Weise kein echtes Hörverstehen geschult.

- Gibt es Übungen, die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren? (Kast 1994: 49)
 - Werden Fragen der Aussprache/Intonation systematisch behandelt? Werden Intonationshilfen gegeben? (Krumm 1994: 102)
 - Werden Assoziogramme, Gedankennetze oder so genannte Cluster verwendet, um sich einen umfangreichen Wortschatz anzueignen und auf diese Weise eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Fertigkeit *Sprechen* zu schaffen?
 - Werden Übungen mit spielerischen Charakter eingesetzt, um den Mitteilungswortschatz im Kontext zu üben?
 - Werden Diskursmittel zur Verfügung gestellt? Wenn ja, auf welche Weise?
 - Werden Grammatikregeln visualisiert, um sie so im Gehirn zu verankern, dass sie beim Sprechen automatisch zur Verfügung stehen?

- Gibt es Übungen, bei denen die Lerner diskutieren sollen?
- Gibt es Übungen, bei denen es darum geht, über ein Erlebnis zu berichten, etwas zu erzählen oder etwas zu beschreiben?
- Gibt es Übungen, bei denen Strukturierung geübt wird?
- Gibt es Übungen, die die Fähigkeit Fragen zu stellen trainieren?
- Werden Anlässe zum *Rollenspiel* angeboten/vorbereitet?

Das Lehrwerk *Espresso* bietet im ersten Band eine Vielzahl an Übungen zum Thema Aussprache und Intonation. Zum Großteil kommen diese Übungen jedoch nicht im Lehrbuch vor, sondern im inkludierten Arbeitsbuch, wo es zu jeder Lektion ein bis zwei Übungen gibt. Zu jeder Übung gibt es eine Hörübung, bei der die Lerner zunächst die richtige Aussprache einzelner Wörter oder Sätze hören, bevor sie diese dann selber wiederholen müssen (z.B. *Espresso I* S. 123/ 14 oder S. 128/ 12). In einigen Fällen hören die Lerner die Wörter noch einmal und müssen in einem weiteren Schritt den gehörten Laut ankreuzen oder die Wörter den richtigen Lauten zuordnen (z.B. *Espresso I* S. 10/ 5). In einer anderen Übung sollen die Lerner nicht nur die Wörter hören und selbst nachsprechen, sondern die Wörter nochmal hören und aufschreiben, damit ihnen nicht nur klar wird, wie man bestimmte Lautkombinationen ausspricht, sondern auch wie man sie schreibt. In dieser Übung geht es um die Kombination aus *sc*- und den Selbstlauten (*Espresso I* S. 142/ 13). Doch es gibt nicht nur Übungen zur Aussprache, sondern auch zur Intonation, wobei man dazu sagen muss, dass zur Aussprache deutlich mehr Übungen angeboten werden, da dieses Thema auch umfangreicher ist. Eine Übung zur Intonation findet sich auf Seite 123/ 15 (*Espresso I*), bei der die Lerner sich zunächst die Sätze anhören und am Ende des Satzes einen Punkt oder ein Fragezeichen ergänzen sollen. In einem nächsten Schritt hören sie die Sätze noch einmal und sollen diese dann selbst mit der richtigen Intonation wiederholen. Im Grammatikteil, der ebenfalls im Lehrwerk inkludiert ist, wird die richtige Intonation nur kurz angesprochen, allerdings wird sie zum besseren Verständnis mit Pfeilen verdeutlicht.

Im Bereich des Wortschatzes muss man sagen, dass in *Espresso* keine Assoziogramme oder Gedankennetze verwendet werden, um sich diesen anzueignen. Auch Übungen mit spielerischem Charakter, die zur Übung des Mitteilungswortschatzes dienen sollen, finden in dem Lehrwerk keinen Platz. Wortschatz wird in *Espresso* oftmals gemeinsam mit Bildern eingeführt (z.B. *Espresso I* S. 10/ 6, S. 32/ 9 oder S. 39/3), da es durch die Visualisierung für die Lerner leichter ist, sich diese Wörter auch zu merken. In einer anderen Übung tritt ebenfalls die Kombination aus Wort und Bild auf, allerdings haben die Lerner dabei die Aufgabe, die Wörter den Bildern zuzuordnen (z.B. *Espresso I* S. 46/ 1). Diese Art von

Wortschatzpräsentation findet vor allem am Beginn des Fremdsprachenlernens statt, da es hier auch noch relativ einfach ist, bestimmte Wörter, wie zum Beispiel Nahrungsmittel oder Sportarten visuell darzustellen. Aber auch im zweiten Band wird neuer Wortschatz teilweise noch bildlich dargestellt, wie zum Beispiel in Übung 2 (*Espresso* 2 S. 32), wo das Thema die Beschreibung von Aussehen ist oder in Übung 2 (*Espresso* 2 S. 77), wo es um die Körperteile geht. Neben dem Einsatz von Bildern werden auch Lesetexte zur Wortschatzarbeit herangezogen. In diversen Übungen müssen die Lerner bestimmte Wörter aus den Texten herausfinden, die zu einer vorgegebene Beschreibung passen, wie zum Beispiel in Übung 5 (*Espresso* 1 S. 52) oder in Übung 1 (*Espresso* 2 S. 101). Bei der letztgenannten Übung sollen die Lerner aus mehreren Anzeigen unter anderem die Bezeichnungen für *un appartamento con una sola stanza*, *due bagni* oder *una casa per due famiglie* finden.

Auf eine ähnliche Weise werden auch die Diskursmittel zur Verfügung gestellt. Häufig werden dazu transkribierte Dialoge verwendet, aus denen die Lerner Phrasen herausfinden müssen, die einer bestimmten Redeabsicht entsprechen, wie zum Beispiel in Übung 3 (*Espresso* 2 S. 46). In dieser Übung geht es darum, die Formen zu finden, die verwendet werden, um jemanden einzuladen (*invitare*), zuzusagen (*accettare*), abzusagen (*rifiutare*) und einen anderen Vorschlag zu machen (*fare un'altra proposta*). In der nächsten Übung sollen dann weitere Phrasen den vier genannten Kategorien zugeordnet werden. Auf diese Weise lernen die Lerner verschiedene Möglichkeiten kennen, wie man ein- und dieselbe Redeabsicht auf unterschiedliche Art ausdrücken kann. Dieses Wissen brauchen sie auch in weiterer Folge, wenn sie selber einen Dialog spielen oder ein *Rollenspiel* durchführen sollen. In einer anderen Übung müssen die Lerner wiederum alle Wörter im *congiuntivo* und alle Wörter, die den *congiuntivo* verlangen, ausschreiben (*Espresso* 3 S. 33/ 4). Anschließend sollen diese Wörter bzw. Phrasen in einen der drei vorgegebenen Bereiche (*verbi che introducono un'opinione o una supposizione*; *verbi che esprimono un sentimento*; *verbi o espressioni impersonali*) eingeordnet werden. Im ersten Band gibt es auch einige Übungen, bei denen die Lerner in einer Art Zusammenfassung aus den vorigen Übungen eintragen sollen, was man sagt, wenn man sich vorstellt, nach dem Namen oder nach der Herkunft fragt. Bei Übungen, bei denen die notwendigen Diskursmittel erst kurz davor eingeführt wurden, sind diese dann auch nochmal angegeben, wie zum Beispiel in Übung 5 (*Espresso* 1 S. 29) oder in Übung 14 (*Espresso* 1 S. 64).

Was die Grammatikregeln betrifft, lässt sich sagen, dass es zwar einige Übungen gibt, bei denen die Lerner aus einem Lesetext oder aus einem transkribierten Dialog bestimmte Grammatikphänomene herausarbeiten sollen, Visualisierung dieser kommen jedoch nicht vor.

Das Lehrwerk *Espresso* bietet auch einige Übungen, bei denen die Lerner über ein bestimmtes Thema diskutieren sollen, wie zum Beispiel in Übung 7 (*Espresso* 2 S. 24) oder in Übung 17 (*Espresso* 2 S. 40). Diskussionen werden entweder nur in Kleingruppen oder zuerst in Kleingruppen und danach im Plenum durchgeführt. Allerdings geht es dabei immer um die eigene Meinung der Lerner, während Diskussionen, in denen die Lerner eine vorgegebene Meinung vertreten müssen, indem sie eine bestimmte Rolle einnehmen, in diesem Lehrwerk nicht vorgesehen sind.

Übungen, bei denen die Lerner etwas beschreiben oder erzählen sollen, gibt es in *Espresso* nicht. Die einzigen zwei Ausnahmen bilden eine Übung im zweiten (S. 33/ 3) und eine im dritten Band (S. 96/ 12). Bei der ersten geht es darum eine berühmte Person zu erraten, die von einem Lerner beschrieben wird, bei der zweiten darum, dass die Lerner über eine für sie wichtige oder besondere Person sprechen und diese beschreiben sollen. Dabei sollen sie den Charakter und das Aussehen beschreiben und auch erzählen, woher sie diese Person kennen.

Eine andere Übungsart kommt in dem Lehrwerk hingegen des Öfteren zum Einsatz, nämlich Übungen, bei denen es darum geht, Fragen zu stellen. Zunächst gibt es Übungen, bei denen die Lerner in sehr gelenkter Form Fragen formulieren müssen, indem sie die vorgegebenen Fragen von der dritten Person Singular in die zweite Person Singular umwandeln müssen. Dies ist bei den Fragebögen der Fall, bei denen zu jeder Aussage jemanden gefunden werden muss, auf den diese zutrifft. Eine andere Übung (*Espresso* 1 S. 71/ 6) mit spielerischem Charakter verfolgt ebenfalls das Ziel, Fragen zu formulieren. Die Lerner müssen an Hand vorgegebener Aktivitäten Fragen im *passato prossimo* stellen und jemanden finden, der die Frage mit ja beantworten kann. Nach dem „Bingo“-Prinzip versuchen sie auf diese Weise, so schnell wie möglich vier Kästchen waagrecht oder senkrecht auszufüllen.

Auch in Übung 5 (*Espresso* 1 S. 89) steht das Fragen bilden im Vordergrund. Zu zweit sollen sich die Lerner zunächst Fragen überlegen, die sie einem Kollegen über seinen Arbeitstag stellen könnten. Anschließend werden die Partner getauscht und die Fragen an diesen gestellt. Auf Grund des Themas eignet sich diese Übung jedoch nicht für eine Schulklasse. Allerdings kann man den Arbeitsauftrag beibehalten und stattdessen ein anderes Thema wählen.

Da das Fragen formulieren eher zu Beginn des Fremdsprachenlernens steht, kommen diese Übungen zum Großteil nur im ersten Band des Lehrwerkes vor.

Übungen bei denen Strukturierungen geübt werden, kommen in *Espresso* hingegen nicht vor.

Rollenspiele sollen die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht simulieren und werden in *Espresso* oftmals eingesetzt, wobei sie besonders im dritten Band überwiegen. Im ersten

Teil sind dies vor allem Dialoge ohne Rollenbeschreibungen, bei denen die Lerner zum Beispiel etwas im Restaurant bestellen (*Espresso 1* S. 32/ 9) oder Lebensmittel einkaufen (*Espresso 1* S. 83/ 9) müssen. Später werden diese dann durch *Rollenspiele* mit Rollenbeschreibungen, in Form von Kärtchen, ersetzt, wie zum Beispiel in Übung 4 (*Espresso 2* S. 57) oder in Übung 5 (*Espresso 3* S. 55). Da die *Rollenspiele* normalerweise erst am Ende der Lektion stattfinden, haben die Lerner zuvor schon verschiedene Gelegenheiten gehabt, mit den Diskursmitteln und der Thematik vertraut zu werden. In einigen Fällen werden ihnen dennoch weitere notwendigen Informationen in Form von Tabellen oder Anzeigen (z.B. *Espresso 2* S. 57/ 4 oder S. 62/ 2) zur Verfügung gestellt.

Interessant sind auch die Übungen, die unter dem Titel *Facciamo il punto* zu finden sind. Generell kann man sagen, dass damit verschiedene behandelte Dinge nochmal wiederholt und zusammengefasst werden. Manchmal steht ein Grammatikpunkt, wie zum Beispiel die Konjugation von Verben oder die Zahlen, im Vordergrund, meistens geht es jedoch darum, die Lerner auf spielerische Weise zum Sprechen zu bringen. So müssen die Lerner auf Fragen antworten (*Espresso 1* S. 26f.), an Hand abgebildeter Gegenstände selber Aussage- oder Fragesätze bilden (*Espresso 1* S. 56f.), angefangene Sätze fortführen oder ihre Meinung zu einer Frage äußern (*Espresso 2* S. 120f.).

Neben den bereits erwähnten Übungen kommen im ersten Band des Lehrwerkes auch zwei *Dialoggeländer* vor, an Hand deren die Lerner selbst einen Dialog spielen sollen. Das erste *Dialoggeländer* beschreibt die Situation zwischen einem Gast und dem Kellner (*Espresso 1* S. 33/ 12), das zweite eine telefonische Anfrage in einem Hotel (*Espresso 1* S. 49/ 5). Das *Dialoggeländer* bietet den Vorteil, dass die Lerner zwar frei sprechen müssen, dennoch aber eine Unterstützung in Form der Stichwörter, die die Situation beschreiben, haben.

- Werden die in der Theorie geforderten Aspekte in den Lehrbüchern erfüllt?
 - Nicht nur Dialoge sollen geübt werden, sondern auch das Diskutieren, das heißt das Sprechen zu einem Thema bzw. einer Sache.
 - Wird dem Wunsch der Lerner, sich verständigen, sich über etwas informieren oder auch ihren eigenen Standpunkt vertreten zu können, Rechnung getragen?
 - Wird der Ausspracheschulung genug Aufmerksamkeit gewidmet?
 - Gibt es Übungen, bei denen die Lerner Kompensationsstrategien entwickeln können und werden sie auf die Wichtigkeit dieser aufmerksam gemacht?

Im Lehrwerk *Espresso* spielen Dialoge zwar eine große Rolle, trotzdem werden die Lerner auch auf Diskussionen vorbereitet, in denen sie ihre eigene Meinung zum Ausdruck bringen

sollen. Diskussionen, bei denen den Lernern eine bestimmte Rolle zugewiesen wird, deren Standpunkt sie vertreten müssen, fehlen in diesem Lehrwerk aber.

Jedoch wird nicht nur der Wunsch der Lerner, ihren eigenen Standpunkt vertreten zu können, erfüllt, sondern auch der, sich informieren und verständigen zu können. Zahlreiche Übungen und die Bereitstellung der notwendigen Diskursmittel helfen den Lernern, diese kommunikativen Ziele zu verwirklichen. Dass diese Ziele mit dem Lehrwerk auch wirklich erreicht werden können, zeigt sich bereits im Inhaltsverzeichnis, wo die Redeabsichten jeder Lektion angegeben sind. So sollen die Lerner zum Beispiel am Ende der zweiten Lektion des ersten Bandes in der Lage sein, sich nach dem Befinden anderer zu erkundigen, persönliche Informationen zu erfragen und zu geben. Nach der fünften Lektion im zweiten Band sollen die Lerner unter anderem fragen können, wie man einen Ort erreicht bzw. wie lange etwas dauert.

Auf Grund der vielen Übungen im Bereich der Aussprache zeigt sich, dass im Lehrwerk *Espresso* viel Wert auf die Ausspracheschulung gelegt wird, wie auch schon im Lehrerhandbuch angedeutet wird: „In ogni lezione appare un esercizio di pronuncia. Si tratta di un lavoro sistematico che troppo spesso manca nei manuali e che riteniamo particolarmente importante.” (Ziglio 2001b: 11) Dabei werden alle wichtigen lautlichen Phänomene der italienischen Sprache, unter anderem die Laute /tsch/, /k/, /dj/ und /g/, behandelt.

Übungen, bei denen die Lerner Kompensationsstrategien entwickeln können, gibt es hingegen nicht.

4.2.3. Die Fertigkeit *Sprechen in Detto fatto*

- Ab wann gibt es Übungen zur Fertigkeit *Sprechen*?
- Um welche Art von Sprechen handelt es sich?
- Wie ist das Verhältnis von kommunikativen Übungen (d.h. sprachliche Aktivitäten mit „Sitz im Leben“- etwa „nach dem Weg fragen“) und instrumentellen Übungen (mit „Werkzeugcharakter“, z.B. Grammatikübungen)? (Funk 1994: 107)

In dem Lehrwerk *Detto fatto* werden die Lerner gleich von Anfang an mit Übungen zur Fertigkeit *Sprechen* konfrontiert, auch wenn die Anzahl dieser erst langsam ansteigt. So gibt es in Lektion 1 (*Detto fatto 1*) nur eine Übung, bei der gesprochen werden soll, während es in weiterer Folge immer mehr werden. Interessant zu sehen ist auch die Tatsache, dass in den drei Bänden eindeutig die kommunikativen Übungen gegenüber den instrumentellen, grammatikorientierten Übungen überwiegen. Im dritten Teil ist es sogar so, dass keine rein grammatikorientierten Übungen vorkommen, vielmehr liegt hier der Schwerpunkt auf

Diskussionen, *Rollenspielen* oder Meinungsäußerungen. Dass kommunikative Übungen aller Art in dem Lehrbuch *Detto fatto* an oberster Stelle stehen, zeigt sich aber auch schon in den ersten zwei Bänden. Zwar gibt es hier grammatikorientierte Übungen, da die Sprechfertigkeit zuerst einmal aufgebaut werden muss, dennoch macht diese Übungsart nur ca. ein Drittel aller Übungen zur Fertigkeit *Sprechen* aus. Daraus lässt sich schließen, dass in *Detto fatto* Wert darauf gelegt wird, dass das eigentliche Ziel der Übungen die Kommunikation ist und nicht das Abprüfen von Grammatik oder das Auswendiglernen von Dialogen im Vordergrund steht.

- Wie werden Sprechanlässe im Lehrwerk angeboten? (Kast 1994: 122)
- Tritt die Fertigkeit *Sprechen* isoliert auf oder in Verbindung mit anderen Fertigkeiten?

Auf Grund der vielen verschiedenen Übungen, mit denen das Sprechen trainiert werden soll, bietet das Lehrwerk *Detto fatto* die unterschiedlichsten Sprechanlässe. Besonders häufig werden Bilder eingesetzt, um die Lerner zum Sprechen zu bringen. Allerdings sind es nicht immer die gleichen Aktivitäten, die hinter den Bildimpulsen stecken. So müssen die Lerner einmal einen Dialog zu dem Bild erfinden, ein anderes Mal Hypothesen aufstellen oder auch eine Geschichte erfinden. Einen weiteren Sprechanlass bieten verschiedene Hörübungen, bei denen die Lerner zunächst einen Dialog hören und im Anschluss einen ähnlichen selbst spielen sollen. Die Hörübungen dienen dabei als Impuls und als Vorlage, sollen aber nicht zu 100% übernommen werden, wie es zum Beispiel beim Nachspielen der Modelldialoge in dem Lehrwerk *Linea diretta* der Fall ist. Der Lerner soll lediglich mit den Phrasen vertraut werden und diese dann selbstständig anwenden. Ein Sprechanlass, der in *Detto fatto* sehr oft vorkommt, ist der Fragebogen. Die Lerner haben dabei die Aufgabe, zu jeder vorgegebenen Aussage jemanden zu finden, auf den diese zutrifft. Auch Lesetexte werden in *Detto fatto* als Sprechanlass herangezogen, wobei sich zeigt, dass diese erst in den Teilen 2 und 3 eingesetzt werden. Die Texte dienen dabei als Impuls für die Lerner, um zum Beispiel mit den Argumenten daraus ein *Rollenspiel* zu gestalten oder weitere Argumente zu einem Thema zu finden. Um eine andere Art des Sprechens zu fördern, nämlich das schnelle Sprechen, haben die Autoren mehrere Übungen eingebaut, die die Lerner auf spielerische Weise zum Sprechen bringen. So muss zum Beispiel in der Übung 3C (*Detto fatto* 1 S. 41) nach der Vorlage des Spiels „Koffer packen“ jeder Lerner einen Satz sagen mit einer Aktivität, die ihm gefällt und dabei auch die der anderen wiederholen. Gleichzeitig werden bei dieser Übung einerseits ein bestimmter Grammatikpunkt (*mi piace, a Alessandro piace*), aber auch das freie Sprechen geübt.

Auf Grund vieler Sprechanlässe in Form von Lesetexten tritt die Fertigkeit *Sprechen* in vielen Fällen in Kombination mit der Fertigkeit *Lesen* auf. Die Lerner müssen zuerst den Inhalt des Textes verstehen, um danach darüber reden und ihre eigene Meinung ausdrücken (z.B. *Detto fatto* 3 S. 69/ 5B) oder Argumente/ Informationen daraus für ein *Rollenspiel* (*Detto fatto* 3 S. 39/ 4A) verwenden zu können. Auch die Fertigkeiten *Sprechen* und *Hören* treten bei verschiedensten Übungen, wie *Rollenspiele*, Diskussionen oder kleinen Interviews, in Kombination auf. Besonders interessant sind in dieser Hinsicht die Fragebögen, bei denen drei der vier Fertigkeiten, nämlich *Lesen*, *Sprechen* und *Hören* gefordert sind. Die Lerner müssen sich zunächst die Aussagen durchlesen, dann die Aussage in eine Frage formulieren und sie jemanden stellen. Der Gefragte muss wiederum zuhören und den Inhalt der Frage verstehen, um dann antworten zu können. Natürlich handelt es sich bei dieser Übung nicht unbedingt um freies Sprechen, da die Aussagen schon vorgegeben sind und die Lerner nur mehr die Person- von der dritten in die zweite- ändern müssen, dennoch werden die Lerner mit dem Sprechen vertraut. Interessant ist auch die Übung 5A/B (*Detto fatto* 1 S. 130f.), da hier ebenfalls drei Fertigkeiten in Kombination auftreten, allerdings wird die Fertigkeit *Hören* durch die Fertigkeit *Schreiben* ersetzt. Die Lerner müssen zunächst drei Texte lesen, dann Stichwörter in Tabellen eintragen und im Anschluss an Hand dieser Stichwörter über die drei Jugendlichen aus dem Text sprechen.

Sprechen tritt aber nicht nur in Verbindung mit den anderen Fertigkeiten, sondern vereinzelt auch isoliert auf, wie zum Beispiel wenn die Lerner etwas erzählen sollen (*Detto fatto* 2 S. 15/ 9B). Im Gegensatz zu Diskussionen oder *Rollenspielen* brauchen die Lerner nicht gleichzeitig hören und sprechen, sondern beschränken sich auf eine Fertigkeit. Der Lerner, der gerade erzählt, auf das *Sprechen* und die anderen auf das *Hören*. Insgesamt gesehen tritt auch hier das *Sprechen* nicht isoliert auf, für den einzelnen Lerner gesehen aber schon. Im Großen und Ganzen überwiegen jedoch Übungen, bei denen die Fertigkeit *Sprechen* zumindest mit einer weiteren Fertigkeit kombiniert auftritt.

- Gibt es Übungen, die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren? (Kast 1994: 49)
 - Werden Fragen der Aussprache/Intonation systematisch behandelt? Werden Intonationshilfen gegeben? (Krumm 1994: 102)
 - Werden Assoziogramme, Gedankennetze oder so genannte Cluster verwendet, um sich einen umfangreichen Wortschatz anzueignen und auf diese Weise eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Fertigkeit *Sprechen* zu schaffen?
 - Werden Übungen mit spielerischen Charakter eingesetzt, um den Mitteilungswortschatz im Kontext zu üben?
 - Werden Diskursmittel zur Verfügung gestellt? Wenn ja, auf welche Weise?

- Werden Grammatikregeln visualisiert, um sie so im Gehirn zu verankern, dass sie beim Sprechen automatisch zur Verfügung stehen?
- Gibt es Übungen, bei denen die Lerner diskutieren sollen?
- Gibt es Übungen, bei denen es darum geht, über ein Erlebnis zu berichten, etwas zu erzählen oder etwas zu beschreiben?
- Gibt es Übungen, bei denen Strukturierung geübt wird?
- Gibt es Übungen, die die Fähigkeit Fragen zu stellen trainieren?
- Werden Anlässe zum *Rollenspiel* angeboten/vorbereitet?

In dem Lehrwerk *Detto fatto* finden sich Übungen aus allen drei Kategorien, wobei man dazu sagen muss, dass jene aus den letzten beiden Kategorien überwiegen. Auffallend ist außerdem, dass gemäß dem Lernfortschritt am Beginn eher Übungen stehen, die die „Kommunikation vorbereiten“ (Schatz 2006: 43), während im Laufe der Zeit immer mehr jene in den Vordergrund rücken, die „Kommunikation aufbauen und strukturieren“ (Schatz 2006: 43) und „Kommunikation simulieren“ (Schatz 2006: 43). Dennoch kann man nicht sagen, dass Übungen aus den beiden letzten Kategorien zu Beginn ausgeklammert werden.

Gerade in der ersten Lektion bietet *Detto fatto* zahlreiche Übungen, bei denen die Aussprache im Vordergrund steht. Zunächst sind die Lerner nur aufgefordert, sich mehrere Wörter anzuhören und festzustellen, was ihnen bei der Aussprache auffällt (*Detto fatto* I S. 6/ 3B). Ein paar Übungen später sollen sie dann aus einem anderen Hörbeispiel heraushören, welcher Laut ständig wiederholt wird (S. 9/ 7A) und an Hand eines Liedausschnittes feststellen, welchen Laut man nicht hört (S. 9/ 7B). In weiterer Folge hören die Lerner verschiedene italienische Namen und sollen ankreuzen, ob sie den Laut /g/ oder /dj/ (S. 9/ 7C) hören. Anschließend sollen sie nach dem gleichen Prinzip Namen, in denen entweder der Laut /k/ oder /tsch/ vorkommt ordnen (S. 9/ 7D) und in einem weiteren Schritt mit Hilfe des Hörbeispiels vergleichen (S.10/ 7E). Als Abschluss steht eine Hörübung, bei der nun alle vier zuvor geübten Laute vorkommen und den Namen richtig zugeordnet werden müssen (S. 10/ 7F). Im Gegensatz zu der Ausspracheschulung, der in *Detto fatto* große Bedeutung zukommt, wird die Intonation nicht thematisiert und es werden auch keine Intonationshilfen gegeben.

Im Großen und Ganzen wird der Wortschatz in dem Lehrwerk *Detto fatto* nicht über Assoziogramme, Cluster oder Gedankenetze erarbeitet, dennoch gibt es einige Übungen, bei denen die Wortschatzarbeit im Mittelpunkt steht. Soll der Wortschatz erst eingeführt werden, werden des Öfteren Bilder eingesetzt, die einerseits die Bedeutung der Wörter erklären, gleichzeitig aber auch das Behalten der Wörter unterstützen sollen (z.B. *Detto fatto* I S. 12, S.

110/ 2B). In einer anderen Übung müssen die Lerner neue Wörter den passenden Beschreibungen zuordnen (*Detto fatto* 2 S. 106/ 7A). Die Lerner haben die Aufgabe, aus einer Liste an Wörtern, die alle mit dem Thema Computer zu tun haben, diejenigen herauszufinden, die auf dem Foto daneben auch zu sehen sind. Auf diese Weise wird jedes der verwendeten Wörter automatisch mit dem passenden Gegenstand auf dem Bild verknüpft und kann so später schneller abgerufen werden. Auch Lesetexte werden für die Wortschatzarbeit herangezogen, indem die Lerner die Aufgabe bekommen, bestimmte Begriffe, deren deutsche Bedeutung angegeben ist, in dem Text zu finden (z.B. *Detto fatto* 2 S. 78/ 4, *Detto fatto* 3 S. 112/ 2C). Hin und wieder kommt auch das Assoziogramm zum Einsatz, wie zum Beispiel auf Seite 30 (*Detto Fatto* 2 10C). Auf diese Weise wird der Wortschatz nicht isoliert, sondern aus dem Kontext heraus gelernt. Ist ein bestimmter Wortschatz hingegen schon bekannt und soll auf spielerische Weise geübt und verwendet werden, bietet *Detto Fatto* einige so genannte Kettenübungen an (z.B. *Detto fatto* 1 S. 41/ 3C, S. 59/ 1G). Auch mit Übung 1F (*Detto fatto* 1 S. 13) soll bereits bekannter Wortschatz wiederholt werden. Dabei soll jeder Lerner einen Gegenstand in die Hand nehmen, den er schon benennen kann. Dann wird mit dem Sitznachbarn getauscht und die Lerner müssen den neu erhaltenen Gegenstand benennen.

Im Lehrwerk *Detto fatto* werden Diskursmittel auf verschiedene Art und Weise zur Verfügung gestellt. Oftmals gibt es Hörübungen, bei denen die Phrasen verwendet werden, die die Lerner im Anschluss selbst anwenden sollen. Weiters gibt es aber auch Übungen, bei denen bestimmte Phrasen in einem Lesetext gefunden werden sollen (z.B. *Detto fatto* 1 S. 44/ 8A, S. 59/ 2A). Sind Diskursmittel zu einem bestimmten Zeitpunkt noch nicht ausreichend bekannt, werden diese bei der jeweiligen Übung nochmals angegeben. Besonders oft ist dies der Fall, wenn es um die eigene Meinung der Lerner geht. Damit sie diese auch ausdrücken können, sind im Buch mehrere Phrasen, wie zum Beispiel *Lo sci (non) mi piace perché...*, *Io (non) faccio...perché...* (*Detto fatto* 2 S. 28/ 8A) oder *Secondo me...*, *A mio parere...* (*Detto fatto* 2 S. 83/ 9B) vorgegeben. Auch bei der Übung 6B (*Detto fatto* 2 S. 39) werden einige Phrasen vorgegeben, die die Lerner im Dialog verwenden sollen. In einer weiteren Übung sollen die Lerner aus einer Liste von verschiedenen Phrasen diejenigen herausfinden, die eine Reaktion auf ein Geschenk sein können (*Detto fatto* 1 S. 84/ 4E). Zusätzlich gibt es am Ende jeder Lektion unter dem Begriff *parole* eine Zusammenfassung der wichtigsten Wörter, Begriffe und Phrasen aus dem jeweiligen Themengebiet.

Hinsichtlich der Visualisierung von Grammatikregeln lässt sich feststellen, dass dies zumindest teilweise umgesetzt wird. So wird zum Beispiel in der Übung 2C (*Detto fatto* 1 S. 15) die Endung –a als Frauenkopf dargestellt, die Endung –o hingegen als Männerkopf, da

Wörter auf –a meistens weiblich und Wörter auf –o meistens männlich sind. Ein anderer Grammatikpunkt wird ebenfalls visuell dargestellt, nämlich die Ortspräpositionen. Auf Seite 71 (*Detto fatto 1* 5A) gibt es ein Bild von einem Gebäude, auf dem sieben Präpositionen (*a sinistra, a destra, in, dentro, fuori, vicino a, davanti*) mit Hilfe von Pfeilen dargestellt sind. Auch die Präpositionen *su* und *sotto* werden an Hand eines Kastens dargestellt (*Detto fatto 1*, S. 97/ 6A). Bei einer anderen Übung zu den bestimmten Artikeln wird zwar nicht die Grammatikregel an sich bildlich dargestellt, dafür sollen die Wörter der verschiedenen Gruppen (*il, lo, l', la, i, gli, le*) in unterschiedlich gestaltete Kästchen geordnet werden (*Detto fatto 1* S. 49/ 2A). Auf diese Weise wird der Unterschied zwischen den verschiedenen Artikeln durch die visuelle Abgrenzung verstärkt. Insgesamt lässt sich aber sagen, dass die Visualisierung von Grammatikregeln eher gering ausfällt und nur in einigen Ausnahmefällen genutzt wird.

Das Lehrbuch *Detto fatto* bietet eine Vielzahl an Übungen, bei denen die Lerner diskutieren und ihre Meinungen austauschen sollen, und zwar zu den unterschiedlichsten Themen und Fragestellungen. Diese Übungsformen kommen vor allem in den Teilen 2 und 3 vor. Genauso unterschiedlich wie die Themen, über die diskutiert werden soll, sind auch die Impulse für die Diskussionen. Diese reichen von verschiedensten Bildern, über Artikel oder andere Lesetexte (z.B. *Detto fatto 3* S. 69/ 5B) bis hin zu fiktiven Aussagen anderer Personen (z.B. *Detto fatto 2* S. 91/ 3A).

Oftmals werden den Lerner für Diskussionen mögliche Redemittel angegeben. In anderen Fällen, wie zum Beispiel bei der Übung 3B (*Detto fatto 2* S. 36), werden den Lernern hingegen Leitfragen zur Verfügung gestellt, an denen sie sich orientieren können. Die angebotenen Diskussionen finden hauptsächlich entweder in Kleingruppen oder mit einem Partner statt, manchmal aber auch in der Klasse. Interessant dabei ist auch die Übung 1E (*Detto fatto 3* S.35), bei der in Kleingruppen zunächst über eine Fragestellung diskutiert werden soll und die wichtigsten Argumente im Anschluss vom Moderator jeder Kleingruppe der Klasse präsentiert werden. Bei einem Großteil der Diskussionen geht es darum, die eigene Meinung zu vertreten, dennoch gibt es auch einzelne Übungen, bei denen die Lerner in die Rolle einer anderen Person schlüpfen und deren Meinung repräsentieren müssen. So zum Beispiel in der Übung 12B (*Detto fatto 3* S. 92), wo es um den Bau einer Brücke geht. Zweit sollen die Lerner eine *Pro- und Contra-Diskussion* führen, wobei eine Person für den Bau und die andere dagegen ist. Mögliche Argumente, die verwendet werden können, sind angegeben. Im Anschluss, d.h. in der Übung 12C gibt es drei weitere Themen zur Auswahl,

zu denen ebenfalls *Pro-und Contra-Diskussionen* geführt werden sollen. Diesmal müssen sich die Lerner die Argumente jedoch selbst überlegen. Eine etwas andere *Pro-und Contra-Diskussion* findet sich auf Seite 72 (*Detto fatto* 3 8C). Hier sollen drei Teilnehmer diskutieren, wobei die restlichen Lerner das Publikum bilden und entscheiden sollen, wer am überzeugendsten war.

Neben den zahlreichen Diskussionen bleibt aber noch genug Platz für andere Übungsformen, bei denen die Lerner etwa über etwas erzählen, über ein Erlebnis berichten oder ein Bild beschreiben sollen. So sollen die Lerner in Übung 3B (*Detto fatto* 2 S. 10) über einen Urlaub berichten, sich ein Bild von einer Person aussuchen und erklären, was ihnen an dieser gefällt (*Detto fatto* 2 S. 38/ 4D) oder Bilder beschreiben und kommentieren (z.B. *Detto fatto* 2 S.60/ 10C). In einer weiteren Übung sollen die Lerner eine Person präsentieren, die einen bestimmten Beruf ausübt und über die Vor- und Nachteile dieses Berufes sprechen (*Detto fatto* 3 S. 40/ 4F). Wie man an Hand der genannten Übungen sehen kann, bietet *Detto fatto* eine bunte Mischung aus Übungen, bei denen die Sprechfertigkeit aufgebaut wird, wobei nicht nur Diskussionen, sondern auch jede Menge anderer Übungsformen zum Einsatz kommen.

Obwohl *Detto fatto* zahlreiche Übungen bietet, in denen das Erzählen im Mittelpunkt steht, gibt es keine Übungen, in denen die Bereiche Strukturierung und Textgliederung geübt werden. Übungen, die die Fähigkeit, Fragen zu stellen, trainieren, gibt es in dem Lehrwerk hingegen schon. Schon relativ am Anfang werden diese Übungen eingesetzt, wie zum Beispiel in Übung 7B (*Detto fatto* 1 S. 25). Die Lerner müssen zu den vorgegebenen Stichwörter (z.B. *anni?*, *nome? italiano?*) die passenden Fragen bilden. Ähnlich verläuft auch die Übung 3B (*Detto fatto* 1 S. 31), bei der ebenfalls Fragen zu verschiedenen Wörtern gestellt werden sollen. In einer weiteren Übung sollen die Lerner die passenden Fragen zu den vorgegebenen Antworten gefunden werden (*Detto fatto* 1 S. 43/ 5A). Auch in den beiden weiteren Bänden bleiben Übungen, bei denen Fragen gestellt werden sollen, ein fixer Bestandteil, so zum Beispiel in *Detto fatto* 2, wo die Lerner verschiedene Fragen zu einem Lesetext formulieren sollen (S. 132/ 4A) oder in *Detto fatto* 3, wo die Lerner einen Fragebogen entwerfen sollen (S. 13/ 8D). Interessant zu sehen ist dabei der steigende Schwierigkeitsgrad. Zu Beginn gibt es noch Vorgaben in Form von Stichwörtern, während diese mit der Zeit wegfallen und die Lerner ihre Fragen frei formulieren müssen.

In *Detto fatto* werden jedoch nicht nur Übungen, die die „Kommunikation aufbauen“ (Schatz 2006: 43) geboten, sondern auch zahlreiche *Rollenspiele*. Im ersten Band handelt es sich dabei

eher um kurze Dialoge ohne Rollenbeschreibungen, wie zum Beispiel ein Eis kaufen oder im Restaurant etwas bestellen. In den Bänden 2 und 3 werden die *Rollenspiele* länger und haben in den meisten Fällen auch eine Rollenbeschreibung. Oftmals geht dem *Rollenspiel* ein Impuls, in Form eines Lesetextes (z.B. *Detto fatto* 2 S. 57/ 8A) oder eines Bildes (*Detto fatto* 2 S. 93/ 5D) voraus. In einigen Fällen soll der Lesetext nicht nur als Impuls dienen, sondern notwendige Informationen bzw. Argumente für das *Rollenspiel* bereitstellen, wie zum Beispiel bei der Übung 4B (*Detto fatto* 3 S. 39). Thema des *Rollenspieles* ist ein Bewerbungsgespräch, wobei die Informationen zur Person, Ausbildung etc. aus dem Lebenslauf (Übung 4A) herausgenommen werden sollen. Ein weiteres *Rollenspiel* findet sich auf Seite 5 (*Detto fatto* 3 2C), bei dem die Lerner am Ende zu einem Entschluss kommen müssen. Hier gibt es keine genauere Beschreibung für die einzelnen Rollen, sondern nur eine allgemeine Charakterisierung der Situation. Außerdem sind einige Stichwörter für mögliche Argumente angegeben.

Abschließend lässt sich sagen, dass *Rollenspiele* eine wichtige Rolle in dem Lehrwerk spielen, auch wenn verhältnismäßig andere Übungsformen zur Fertigkeit *Sprechen* überwiegen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in *Detto fatto* viele unterschiedliche Übungsformen zu finden sind, trotzdem gibt es auch einige Übungsarten, die nicht vorkommen, wie zum Beispiel *visuelle Diktate*, *Dialoggeländer* oder *Gesprächskonstruktionen*.

- Werden die in der Theorie geforderten Aspekte in den Lehrbüchern erfüllt?
 - Nicht nur Dialoge sollen geübt werden, sondern auch das Diskutieren, das heißt das Sprechen zu einem Thema bzw. einer Sache.
 - Wird dem Wunsch der Lerner, sich verständigen, sich über etwas informieren oder auch ihren eigenen Standpunkt vertreten zu können, Rechnung getragen?
 - Wird der Ausspracheschulung genug Aufmerksamkeit gewidmet?
 - Gibt es Übungen, bei denen die Lerner Kompensationsstrategien entwickeln können und werden sie auf die Wichtigkeit dieser aufmerksam gemacht?

Der Forderung, nicht nur Dialoge zu üben, sondern auch dem Diskutieren Platz im Fremdsprachenunterricht einzuräumen, wird in dem Lehrwerk auf jeden Fall Rechnung getragen. Wie schon weiter oben erwähnt, bietet *Detto fatto* eine Vielzahl an Übungen, bei denen diskutiert werden soll und zwar sowohl solche, bei denen es die eigene Meinung zu vertreten gilt als auch so genannte *Pro- und Contra-Diskussionen* mit Rollenverteilungen, bei

denen die Lerner eine Rolle bzw. Meinung zugewiesen bekommen und diese vertreten müssen.

Auch die Wünsche der Lerner, sich verständigen, sich informieren und den eigenen Standpunkt vertreten zu können, werden durch die verschiedenen Übungsformen erfüllt. Um diese kommunikativen Ziele zu erreichen, müssen den Lernern die notwendigen Diskursmittel und Gelegenheiten, in denen sie diese dann auch ausprobieren können, zur Verfügung gestellt werden. *Detto fatto* bietet beides in ausreichender Form. Damit die Lerner auch selber sehen, was sie gelernt haben bzw. können sollen, gibt es am Ende jeder Lektion eine kleine Checkliste (*Passo per passo*), in der die Lerner ankreuzen können, ob sie etwas schon können oder sich noch unsicher sind. Diese Liste gilt natürlich für alle Fertigkeiten, gibt jedoch auch Aufschluss darüber, was die kommunikativen Ziele der jeweiligen Lektion ist.

Passo per passo	Klar!	Noch unsicher
Ich kann einige Snacks „al bar“ benennen.		
Ich kann Dinge mit ihrem bestimmten Artikel benennen.		
Ich kann nach dem Preis fragen.		
Ich kann etwas bestellen.		
Ich kann sagen, ob mir etwas schmeckt oder nicht.		
Ich kann mich in einem italienischen Café zurechtfinden.		

Abb. 6: Checkliste für kommunikative Lernziele (*Detto fatto 1*: S. 56)

An diesem Beispiel erkennt man deutlich, dass alle Wünsche der Lerner erfüllt werden. Sie sollen nach dem Preis fragen (sich informieren), etwas bestellen (sich verständigen) und sagen können, ob ihnen etwas schmeckt oder nicht (eigene Meinung vertreten).

Das Lehrwerk *Detto fatto* erfüllt auch die Forderung, die Aussprache ausreichend zu schulen. Vor allem in der ersten Lektion des ersten Bandes wird die Aussprache in mehreren Übungen thematisiert, wie schon weiter oben beschrieben. Aber auch in weiterer Folge wird auf Schwierigkeiten im Bereich der Aussprache hingewiesen (z.B. Aussprache von *preferisco* in *Detto fatto 1* S. 36), auch wenn es dazu dann keine eigenen Übungen gibt.

Auf Kompensationsstrategien und deren Wichtigkeit wird jedoch nicht hingewiesen, wodurch es auch keine Übungen dazu gibt.

4.3. Fazit

Im Laufe der Analyse haben sich teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den drei Lehrwerken gezeigt, die vor allem auf die Zeit, in der sie erschienen sind bzw. auf die dahinterstehende Methode zurückzuführen sind. So hat sich gezeigt, dass das Lehrbuch *Linea diretta* sehr im Zeichen der Audiolingualen Methode steht. Auffallend dabei ist unter anderem die Tatsache, dass Hörtexte nur in Dialogform verwendet werden, die noch dazu in jeder Lektion nach dem gleichen Schema behandelt werden. Des weiteren stellen Satzmusterübungen einen sehr großen Teil der Übungen zum *Sprechen* dar, ein weiteres Kennzeichen der Audiolingualen Methode. Positiv zu sehen sind hingegen die zahlreichen Übungen zur freien Meinungsäußerung. Letztendlich habe ich aber festgestellt, dass die Übungsvielfalt auch im Bereich der Fertigkeit *Sprechen* nicht besonders groß ist.

Im Gegensatz zu *Linea diretta* sind die Übungen in *Espresso* schon wesentlich abwechslungsreicher gestaltet. Zwar werden für das Hörverstehen noch immer nur Dialoge verwendet, die damit verbundenen Übungen werden jedoch vielfältiger. Auch das Übungsangebot für die mündliche Produktion lässt sich nicht mehr so sehr auf einige wenige beschränken, wie das noch bei *Linea diretta* der Fall ist.

Wenn man im Unterricht mit *Linea diretta* oder *Espresso* arbeiten will, sollte man auf jeden Fall die angebotenen Übungen, sowohl zum Hörverstehen als auch zur Fertigkeit *Sprechen*, durch zusätzliches Material erweitern. Dies sollte vor allem in den Bereichen passieren, die in dem Lehrwerk nicht berücksichtigt werden. So sollten für das Hörverstehen auch andere Textsorten zum Einsatz kommen, damit die Lerner nicht immer nur mit Dialogen konfrontiert werden. Besonders gut eignen sich zum Beispiel Radionachrichten, bei denen die Lerner die zentralen Informationen verstehen sollen. Um andere Textsorten anbieten zu können, lohnt sich auch die Suche im Internet, zum Beispiel auf *YouTube*. Natürlich braucht man dafür etwas Geduld, da man nicht alle dort angebotenen Dateien für den Fremdsprachenunterricht nutzen kann. Hat man aber etwas passendes gefunden, kann damit sehr gut gearbeitet werden und die Lerner werden gleichzeitig mit authentischem Material konfrontiert. Eine weiterer Vorschlag wäre die Arbeit mit Filmausschnitten, da damit sowohl das Hörverstehen als auch die Fertigkeit *Sprechen* geübt werden können. Zunächst wird den Lernern ein Ausschnitt aus einem Film gezeigt, je nach Bedarf auch mehrmals. Anschließend kann man sie raten lassen, was vorher oder nachher passiert. Dies kann im Plenum oder in Kleingruppen stattfinden. Befinden sich die Lerner noch am Anfang des Fremdsprachenlernens können stattdessen Bilder als Impuls herangezogen werden, wobei die Aufgabenstellung die gleiche bleibt.

Zusätzlich kann zuerst auch noch das Bild beschrieben und kommentiert werden. Da diese Übungsform, obwohl sie kaum Vorbereitung auf Seiten der Lehrperson erfordert, in beiden Lehrwerken nicht zum Einsatz kommt, sollte man diese auf jeden Fall zusätzlich anbieten. Sowohl in *Linea diretta* als auch in *Espresso* gibt es eine Vielzahl an Diskussionen, bei denen die Lerner ihre eigene Meinung vertreten sollen. Bei dieser Vorgehensart ist jedoch die Chance sehr groß, dass nur wenige Lerner sich zu Wort melden, da sie nicht wissen, was sie sagen sollen oder ihre Meinung nicht preisgeben wollen. Daher wäre es sinnvoll einige dieser Diskussionen so umzugestalten, dass die Lerner eine fiktive Person zugeteilt bekommen und sie deren Meinung vertreten sollen. Diese Übungsform könnte man zum Beispiel für die Übung 7 (*Espresso* 2 S. 70), die das Thema Diät behandelt, anwenden. Die Lehrperson müsste im Vorfeld verschiedene Personen kreieren und diese kurz beschreiben. Die Lerner haben dann die Aufgabe, sich Argumente zu überlegen und diese dann in der anschließend Diskussion zu vertreten. Auf diese Weise kann es zu einer erfolgreichen Diskussion kommen, ohne dass die Lerner persönliche Details von sich preisgeben müssen.

Die meisten Forderungen, die von der Theorie an die Praxis gestellt werden, werden eindeutig von *Detto fatto* erfüllt. Das Lehrwerk punktet vor allem mit seinem umfassenden und abwechslungsreichen Übungsangebot. Auf vielfältigste Weise können die Lerner so sowohl ihr Hörverstehen als auch ihre Sprechfertigkeit entwickeln.

Den Bereich zur Hörverstehensschulung hat das Lehrwerk *Detto fatto* sehr gut abgedeckt, womit keine zusätzlichen Übungen notwendig sind. Natürlich hat man als Lehrperson trotzdem die Möglichkeit weiteres Material anzubieten. Auch Übungen, die „Kommunikation aufbauen und simulieren“ (Schatz 2006: 43), sind ausreichend vorhanden. Lediglich im Bereich der Übungen, die „Kommunikation vorbereiten“ (Schatz 2006: 43), könnte man vermehrt das Assoziogramm zur Wortschatzarbeit einsetzen.

Zwei weitere Übungen, die wesentlich zur Entwicklung der Sprechfertigkeit beitragen, werden in den drei Lehrwerken leider gar nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß berücksichtigt. Daher sollte die Lehrperson diese auf jeden Fall als zusätzliches Material anbieten. Dabei handelt es sich um die *Gesprächskonstruktion* und das *Dialoggeländer*. Das *Dialoggeländer* eignet sich vor allem für den Anfängerunterricht, da die Lerner so schon freies Sprechen üben können, aber trotzdem noch Hilfe in Form der Stichwörter vorfinden. *Dialoggeländer* können zu jedem Thema eingesetzt werden und erfordern auch nicht viel

Vorbereitungsarbeit. Wesentlich aufwendiger ist hingegen die *Gesprächskonstruktion*, was die Lehrperson aber nicht daran hindern sollte, sie im Unterricht einzusetzen.

Detto fatto unterscheidet sich jedoch nicht nur im Übungsangebot von den anderen Lehrwerken, sondern auch in einer wesentlichen Forderung, die *Linea diretta* und *Espresso* nicht erfüllen. Als einziges der drei analysierten Lehrbücher kommen in *Detto fatto* im Bereich der Hörverstehensschulung unterschiedliche Textsorten und nicht nur Dialoge zum Einsatz, was der Realität am besten entspricht.

Abschließend noch ein Wort zur *Authentizität* der Hörtexte. Alle drei Lehrwerke folgen der Definition von Solmecke, die auch ich für diese Diplomarbeit herangezogen haben. Die Hörtexte sind zwar alle, bis auf wenige Ausnahmen, in Studios aufgenommen worden, dennoch verfügen sie über wesentliche Merkmale, die auch Texte, die von Muttersprachlern für Muttersprachler verfasst worden sind, aufweisen, und können somit als authentisch bezeichnet werden. Dass es sich bei der simulierten *Authentizität* von Dialogen um eine vertretbare Lösung handelt, findet auch Stefano Lucchi. Er schreibt dazu in seinem Artikel *Hörverstehen* (2008: 399), dass es kaum möglich bzw. sehr aufwendig ist, Realsituationen aufzunehmen und dass es aus diesem Grund keine Einwände zum Einsatz von Hörtexten gibt, die von Muttersprachler improvisiert und im Studio aufgenommen werden. Wichtig ist dabei, dass es sich um keine ausgebildeten Schauspieler handelt, sondern um Muttersprachler, die anhand schriftlicher Angaben über die jeweilige Situation, Rollen und Sprecherabsichten einen Text produzieren.

Die Lehrwerkanalyse hat gezeigt, dass man als Lehrperson kritisch mit den vorhandenen Lehrwerken umgehen und sich Gedanken darüber machen sollte, ob mit den angebotenen Übungen die angestrebten Ziele erreicht werden können. Ist dies nicht der Fall, hat die Lehrperson die Aufgabe, zusätzliches Übungsmaterial zu Verfügung zu stellen, damit die Lerner bestmöglich auf die Verwendung der Fremdsprache im jeweiligen Zielsprachenland vorbereitet werden können und somit eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts erreicht wird. Der Fremdsprachenunterricht soll den Lernern schließlich die Möglichkeit geben, Hörverstehen und sprachliches Handeln zu üben, um diese dann in realen Kommunikationssituationen anzuwenden.

IV. Zusammenfassung

In meiner Diplomarbeit habe ich mich mit einem fachdidaktischen Thema beschäftigt, was auf Grund meines Lehramtstudiums naheliegend ist. Die Arbeit trägt den Titel „Die Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* im Italienischunterricht heute“ und lässt sich in zwei große Teile unterteilen.

Im ersten Teil werden theoretische Überlegungen und Fragestellungen zu den beiden Fertigkeiten, die als die primären Fertigkeiten gelten, behandelt. Zu Beginn steht jedoch noch ein geschichtlicher Rückblick zu den diversen Vermittlungsmethoden von Fremdsprachen, die sich im Laufe der Zeit stark verändert haben. In diesem ersten Kapitel werden die wichtigsten Methoden, von der Grammatik-Übersetzungs-Methode über die Direkte Methode, die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode, die Vermittelnde Methode bis hin zur Kommunikativen Didaktik und zum Interkulturellen Ansatz vorgestellt. Dabei werden nicht nur die Kennzeichen und Merkmale dieser Methoden präsentiert, sondern auch deren Kritikpunkte aufgezeigt. Außerdem wird versucht, darzustellen, wie schwierig es ist, die einzelnen Methoden zeitlich zuzuordnen und voneinander abzugrenzen, da es oftmals zu Überlagerungen und Vermischungen gekommen ist.

Im zweiten Kapitel steht die Fertigkeit *Hören* im Mittelpunkt, wobei diverse Fragestellungen behandelt werden. Zunächst wird der Prozess des Hörverstehens, der auf Grund seiner Komplexität zumeist in verschiedene Komponenten zerlegt wird, an Hand von drei unterschiedlichen Modellen, dem von Schumann, dem von Solmecke und dem von Wolff, vorgestellt. Generell lässt sich dazu sagen, dass die zahlreichen Theorien ihre Schwerpunkte auf verschiedene Vorgänge legen, sich aber trotzdem sehr ähnlich sind. Im Großen und Ganzen lässt sich der Hörverstehensprozess in drei Phasen unterteilen, die die wesentlichen Schritte der Wahrnehmung einer Äußerung, ihrer Dekodierung und ihrer Interpretation umfassen. In weiterer Folge werden die Einflüsse beim Hörverstehensprozess thematisiert. Dabei zeigt sich, dass diese drei Bereichen zugeordnet werden können, nämlich dem *Hörtext*, dem *Hörer* und der *Situation*. Der größte Teil der Einflüsse kommt laut Ute Rampillon (1989: 70-72) aus dem Bereich des *Hörtextes* und umfasst vor allem formal-sprachliche Elemente, wie den Wortschatz oder Strukturen, parasprachliche Elemente, wie die Sprechgeschwindigkeit oder die Intonation, und außersprachliche Elemente, wie Mimik und Gestik. Können diese Elemente nicht erkannt, verstanden und interpretiert werden, wird der Hörprozess behindert bzw. kann nicht stattfinden. Auf Seiten des *Hörers* tragen unter

anderem die Verstehensabsicht, das Sprachwissen und das Vorwissen wesentlich zum Erfolg oder Misserfolg des Hörverstehensprozesses bei. Besondere Bedeutung kommt dabei der Verstehensabsicht zu, da diese verantwortlich dafür ist, ob der Hörer dem Text seine Aufmerksamkeit zuwendet oder nicht, was wiederum vom persönlichen Interesse des Hörers am Hörtext abhängig ist. Ohne das notwendige sprachliche Wissen, in Form von Textwissen und von Kenntnissen über das Sprachsystem, ist das Hörverstehen jedoch nicht möglich. Das Vorwissen trägt wiederum dazu bei, Erwartungen an einen Text zu entwickeln und auf diese Weise bereits vor oder unmittelbar nach Beginn eines Textes eine Vorstellung über den Inhalt des Textes zu haben.

Nach einer Darstellung der verschiedenen Hörstile, werden noch Schwierigkeiten beim Hörverstehen behandelt. Dabei zeigt sich, dass es oftmals zu Problemen kommt, weil Teilbereiche des Hörverstehensprozesses noch nicht vollständig automatisiert sind. Die Ursachen können aber auch in den Texteigenschaften oder an den Hörern selbst liegen. Ein großes Problem stellt die Geschwindigkeit eines Hörtextes dar, da man diese als Hörer nicht selbst bestimmen kann. Als besonders problematisch wird auch die Neigung von Anfängern gesehen, die den Text unbedingt Wort für Wort verstehen wollen.

Anschließend wird auf die Notwendigkeit der Hörverstehensschulung im Fremdsprachenunterricht hingewiesen, die aus mehreren Gründen wichtig ist. Zum Einen ist der Einsatz von fremdsprachlichen Hörtexten notwendig, da alle Vorgänge des Hörverstehensprozesses, die in der Muttersprache schon automatisch ablaufen, in der Fremdsprache erst automatisiert werden müssen. Zum Anderen stellt das Hörverstehen eine wichtige Voraussetzung für eine korrekte Aussprache und das kommunikative Sprechen dar.

In weiterer Folge wird dargestellt, über welche Eigenschaften ein „guter“ Hörtext verfügen sollte, wobei zwischen *lernerbezogenen*, *textbezogenen* und *lernzielbezogenen* Kriterien (vgl. Solmecke 1993: 40) unterschieden wird. Eine der wichtigsten Forderungen stellt dabei der Wunsch nach inhaltlicher und formaler Abwechslung dar. Auch der *Authentizität* der Hörtexte wird große Bedeutung zuteil, wobei ich mich in meiner Diplomarbeit der Definition von Solmecke anschließe, die besagt, dass ein Text nicht unbedingt für Muttersprachler produziert werden sein muss, um als authentisch bezeichnet werden zu können, sich aber wie richtiges Deutsch anhören sollte. (vgl. Solmecke 1992: 10)

Am Ende der Fertigkeit *Hören* stehen mehrere Übungstypologien, nach denen die Übungen zum Hörverstehen auf verschiedene Weise eingeteilt werden. So werden in der Phasentypologie von Dahlhaus (1994: 52) Übungen *vor* dem Hören, *während* des Hörens und *nach* dem Hören unterschieden, während in der Komponententypologie von Schumann (1989: 202-203) die Übungen den fünf Komponenten des Hörverstehensprozesses zugeordnet werden. Bei Solmeckes Ebenentypologie (1993: 55-59) werden die Übungen den verschiedenen Ebenen, auf denen das Hörverstehen abläuft, zugeordnet. Letztendlich unterscheiden Buttaroni und Knapp (1988: 14) noch drei verschiedene Hörverständnisaktivitäten, nämlich das *authentische Hören*, das *detailorientierte Hören* am Beispiel des *Lingua-Puzzles* und das *analytische Hören*.

Im dritten Kapitel habe ich mich mit der Fertigkeit *Sprechen* beschäftigt, wobei es zunächst einmal darum ging, an Hand zweier Modelle den Begriff Kommunikation darzustellen. Anschließend wurde die *Kommunikationsfähigkeit* als grundlegendes Lernziel behandelt.

Eine sprachliche Äußerung wird in drei Stufen unterteilt, nämlich in die *Konstruktion*, die *Transformation* und die *Realisation* (vgl. Schatz 2006: 29). In der ersten Phase wird überlegt, was gesagt werden soll, während in der zweiten Phase diese Wörter in den richtigen Formen zurechtgelegt werden. Erst in der letzten Phase, bei der die Mitteilung gestisch und mimisch realisiert wird, wird das erste Mal der Gesprächspartner erreicht.

Nach diesen allgemeinen Erklärungen habe ich mich auf die Fertigkeit *Sprechen* im Fremdsprachenunterricht konzentriert. Dabei hat sich gezeigt, dass viele Lerner bei der mündlichen Produktion Probleme haben, da es sich beim *Sprechen* um eine der komplexesten Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache handelt. Besonders schwierig ist für die Lerner die Stufe der *Transformation*, aber auch die *Realisation* bereitet ihnen Probleme. Neben sprachspezifischen Schwierigkeiten tragen aber auch einige Charakteristiken der mündlichen Produktion bei, dass die Lerner Probleme beim Aufbau der Fertigkeit *Sprechen* haben. Große Schwierigkeiten bereiteten vor allem die Vergänglichkeit und die Dynamik mündlicher Texte, da die Lerner nur bedingt die Möglichkeit haben, im Text zurückzugehen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Außerdem stehen die Lerner unter einem höheren Zeitdruck als bei der schriftlichen Produktion, da beim *Sprechen* alle drei Stufen der sprachlichen Äußerung gleichzeitig stattfinden.

Bei der Fertigkeit *Sprechen* geht man von drei Stufen des Spracherwerbs aus, nämlich der *Reproduktion*, der *Rekonstruktion* und der *Konstruktion*. (vgl. Schreier 2001: 914-915)

Wesentlich für die Einteilung sind die Fragen, inwieweit die Lerner für die mündliche Produktion sprachliche und inhaltliche Vorbereitung brauchen und wie selbstständig sie in Bezug auf die sprachliche Realisierung sind. Auf der ersten Stufe werden der Inhalt und die sprachliche Form nicht verändert und die Informationen sollen fast wörtlich und mit identischer Formulierung wiedergegeben werden. Auf der Stufe der *Rekonstruktion* sind die Lerner schon freier in der Wahl des Ausdruckes, der Inhalt soll jedoch noch immer möglichst genau wiedergegeben werden. Auf der letzten Stufe benötigt der Lerner nur mehr selten Vorlagen, da er aus seinen bereits vorhandenen Kompetenzen schöpfen kann.

Am Ende dieses Kapitel steht, wie schon bei der Fertigkeit *Hören*, eine Übungstypologie, nach der Heide Schatz (2006: 43) die Übungen in Übungen, die die „Kommunikation vorbereiten“ (Schatz 2006: 43), in jene, die die „Kommunikation aufbauen und strukturieren“ (Schatz 2006: 43) und jene, die die „Kommunikation simulieren“ (Schatz 2006: 43), aufteilt. Um die Fertigkeit *Sprechen* zu entwickeln, sind Übungen aus allen Kategorien notwendig. Anschließend finden sich noch einige konkrete Übungen zum Sprechen, die sich in Übungen zur freien Sprachanwendung und formorientierte Aktivitäten unterteilen lassen. Zur freien Sprachanwendung zählen das *themen- und problembezogene Gespräch* und das *Rollenspiel*, während die *Gesprächskonstruktion* und die *Sprechübungsgymnastik* zu den formorientierten Aktivitäten gehören. Auch weitere Übungsformen, wie das *visuelle Diktat*, *Dialoggeländer* oder die Arbeit mit Bildimpulsen, finden in diesem Unterkapitel Platz.

Zuletzt habe ich mich noch mit dem Korrekturverhalten bei mündlichen Äußerungen der Lerner beschäftigt. Unterschieden wird dabei zwischen gelenkter und freier Produktion. Während in den gelenkten Phasen Korrektur wichtig ist, soll in den freien Phasen so wenig wie möglich korrigiert werden.

Der zweite große Abschnitt stellt die eigenständige Analyse der Lehrwerke *Linea diretta*, *Espresso* und *Detto fatto* in den Mittelpunkt. Alle drei Lehrwerke sind für den heutigen Italienischunterricht an Schulen approbiert und werden daher auch verwendet. Zunächst habe ich für jede Fertigkeit einen Fragenkatalog erstellt, an Hand dessen ich überprüfen wollte, inwieweit die theoretischen Forderungen in der Praxis umgesetzt werden bzw. welche Unterschiede es zwischen den einzelnen Lehrwerken gibt. Natürlich wurden für die Analyse die beiden Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* einzeln untersucht, wobei es in einigen Fällen zu Überschneidungen gekommen ist, da die Übungen zum *Hören* und *Sprechen* nicht immer strikt getrennt voneinander angeboten werden, sondern das Öfteren ein Hörtext den Ausgangspunkt für eine mündliche Aktivität darstellt. Beide Fragenkataloge können in zwei

große Abschnitte geteilt werden. Ein Teil beschäftigt sich mit den theoretischen Forderungen und deren Umsetzung in der Praxis, der andere stellt hingegen das Übungsmaterial in den Mittelpunkt.

Alles in allem hat sich gezeigt, dass es große Unterschiede zwischen den drei untersuchten Lehrwerken gibt, vor allem im Bereich der angebotenen Übungen. Während in *Linea diretta* die Übungen zum Hörverstehen immer nach dem gleichen Muster ablaufen, bietet *Detto fatto* die unterschiedlichsten Hörbeispiele und Aufgabenstellungen. *Espresso* bietet zwar mehr Abwechslung als *Linea diretta*, kommt jedoch an *Detto fatto* nicht heran. Für *Detto fatto* spricht außerdem die Tatsache, dass nicht nur Dialoge für die Hörverstehensschulung angeboten werden, sondern auch andere Textsorten zum Einsatz kommen. Bei den Aufgaben zur Fertigkeit *Sprechen* liegt *Detto fatto* ebenfalls klar voran, da das Lehrwerk im Gegensatz zu den anderen beiden auch hier über das größte und vielfältigste Übungsangebot verfügt. Müsste ich mich für eines der analysierten Lehrbücher entscheiden, würde ich auf jeden Fall *Detto fatto* wählen, auch wenn es ein paar Kleinigkeiten gibt, die man noch verbessern könnte.

V. Riassunto in italiano

Nella mia tesi di laurea ho trattato un tema nel campo didattico. Il titolo della tesi è: „L’abilità di *ascoltare e parlare* nell’insegnamento italiano di oggi.“

Ho diviso la tesi in due parti diverse: nella prima ho trattato alcune domande teoretiche che hanno lo scopo di far capire meglio le due abilità, la seconda parte è un’analisi di tre manuali.

Ho scelto, come primo argomento, una breve sintesi sui metodi più importanti nel campo dell’insegnamento delle lingue straniere. Il primo metodo che ho menzionato, è il *metodo grammaticale-traduttivo*, che ha come scopo principale il conoscenza delle parole e delle regole grammaticali. La traduzione della testi, sia dalla lingua straniera alla lingua materna che viceversa, è uno dei punti più importanti di questo metodo, come dice già il nome. In primo piano è l’uso dello scritto, cioè l’abilità di *leggere e scrivere*.

Segue il cosiddetto *metodo diretto* che si presenta come contrapposto al *metodo grammaticale-traduttivo*. La differenza fondamentale tra i due metodi è senza dubbio il ruolo centrale dell’abilità di ascoltare e parlare. Al contrario del metodo precedente, l’apprendimento di una lingua deve essere realizzato per mezzo dell’ascolto e della ripetizione di ciò che ha detto l’insegnante, perché lui ha funzione di modello.

Il terzo metodo che ho trattato è il *metodo audio orale* che si è formato negli Stati Uniti. Come si può già vedere nel nome le due abilità *ascoltare e parlare* hanno priorità su quelle *scrivere e leggere*. Questo metodo ha adottato alcuni punti essenziali del *metodo diretto*, come il monolinguisimo nell’insegnamento, cioè l’uso della lingua straniera invece della lingua materna anche per spiegazioni, o l’imitazione della pronuncia di parlanti madrelingua. Però c’è anche una novità, i cosiddetti *pattern drills*, che vengono usati come esercizio per studiare certi modelli della lingua. Attraverso l’imitazione e la ripetizione continua deve essere raggiunta una certa abitudine linguistica. Un altro metodo, che si è sviluppato allo stesso tempo, in Francia, è il *metodo audio visuale*. I due metodi hanno molte cose in comune sebbene all’inizio non si sono influenzati. La differenza più importante è quella che il metodo audio visuale richiede di combinare la lingua con un materiale visuale. Questo vuol dire che devono sempre essere combinati uno stimolo acustico e uno stimolo ottico.

Negli anni ’50 si è sviluppato un nuovo metodo, il cosiddetto Vermittelnde Methode che ha combinato diversi elementi del *metodo grammaticale traduttivo* e del *metodo audio orale*.

Nell’insegnamento delle lingue di oggi viene attribuito valore alla competenza comunicativa, una pretesa che viene dalla cosiddetta *didattica comunicativa* che si è formata negli anni ’80. Lo scopo principale non è quello di sviluppare cognizioni, ma capacità (le abilità *ascoltare*,

parlare, leggere e scrivere). Questo vuol dire che gli studenti devono essere capaci di utilizzare i loro conocimientos della lingua straniera in situazioni concrete come mezzo di comunicazione.

Tutto sommato si può vedere che ci sono stati grandi cambiamenti nel campo dei metodi. Mentre oggi viene attribuito valore all'uso equivalente di tutte le quattro abilità, nei metodi precedenti sono sempre stati accentuati fattori singoli. Oltre a ciò è difficile sistematizzare i diversi metodi, perché spesso due metodi si sono sviluppati allo stesso tempo, ciò ha portato a promiscuità e sovrapposizione.

Nel secondo capitolo vengono presentate l'abilità di *ascoltare* e le sue caratteristiche più importanti. All'inizio ho spiegato il processo della comprensione auditiva con tre modelli diversi. Visto che questo processo è così complesso normalmente viene diviso in componenti singole. Sebbene le numerose teorie diano l'importanza a processi diversi, si può dire che sono molto simili. In generale il processo può essere diviso in tre fasi: nella percezione della dichiarazione, nella sua decodificazione e nella sua interpretazione.

Poi ho trattato alcuni elementi che hanno influenza sul processo della comprensione auditiva. Questi elementi possono essere assegnati a tre campi: al testo da ascoltare, all'ascoltatore e alla situazione. Secondo Ute Rampillon la parte più ampia è quella del testo da ascoltare che comprende soprattutto elementi formali- linguistici, come il vocabolario o le strutture, elementi para- linguistici, come la velocità o l'intonazione ed elementi extralinguistici, come la mimica ed i gesti. Se gli ascoltatori non sono capaci di riconoscere, capire e interpretare questi elementi, il processo auditivo viene bloccato o non può aver luogo. Da parte dell'ascoltatore ci sono elementi diversi che contribuiscono al successo o al fallimento del processo della comprensione auditiva. Un'importanza particolare fra quelli ha l'intenzione dell'ascoltatore, perché è colui che decide se rivolgere o meno l'attenzione al testo. L'intenzione invece dipende dall'interesse individuale dell'ascoltatore. Oltre all'intenzione sono necessarie cognizioni linguistiche e cognizioni concrete su un tema. La conoscenza preliminare, della quale dispone ogni persona, aiuta a sviluppare aspettative su un testo. Così l'ascoltatore è capace di avere un'idea sul contenuto già prima o all'inizio di un ascolto o di una conversazione.

In seguito mi sono occupata dei differenti stili d'ascolto. Esistono tre stili: *l'ascolto globale*, *l'ascolto selettivo* e *l'ascolto dettagliato* o *totale*. Secondo Barbara Dahlhaus i primi due fanno parte dell'ascolto esteso, mentre *l'ascolto totale* fa parte di quello intenso.

Normalmente i testi, per i quali è necessario l'ascolto esteso, sono caratterizzati da un'alta ridondanza. Per questo poche informazioni essenziali sono sufficienti per poterli capire. Se l'ascoltatore deve capire l'informazione principale, si tratta dell'ascolto *globale*, se invece deve trovare alcune informazioni precise, si tratta dell'ascolto *selettivo*. Di tutti e tre gli stili l'ascolto il *totale* è quello meno richiesto, perché quasi mai si deve capire tutto. Qualche volta però è difficile dire quale stile deve essere utilizzato, perché dipende anche dall'interesse dell'ascoltatore.

Dopo ho trattato la domanda quando un testo d'ascolto può essere considerato facile o difficile. Per rispondere è necessario conoscere alcune difficoltà della comprensione auditiva con le quali vengono confrontati gli studenti. In generale si può dire che la difficoltà di un testo non dipende solo dal testo in sé, ma anche dalle caratteristiche di questo in relazione all'ascoltatore e alla sua competenza di comprensione. Risulta che spesso i problemi risultano dal fatto che certe parti del processo di comprensione auditiva ancora non sono automatizzate. Anche la velocità del testo d'ascolto provoca dei problemi perché non può essere decisa da parte dell'ascoltatore. Se la velocità è troppo alta gli studenti spesso sono del parere che non hanno capito quasi niente. Come problematico viene considerato il fatto che soprattutto i principianti hanno l'attitudine di voler capire ogni parola di un testo. Questo modo di procedere porta alla rottura del processo di comprensione perché la memoria corta non è capace di memorizzare il gran numero di informazioni. Un ascoltatore con molta pratica invece agisce in un altro modo. Già dall'inizio sviluppa un'idea del contenuto, il quale durante l'ascolto viene completato, confermato o corretto. Così le informazioni nuove vengono combinate con quello che è già disponibile e poi vengono memorizzate come unità. Poi ho cercato di spiegare la necessità dell'addestramento della comprensione auditiva nell'insegnamento di lingue straniere. In generale si può dire che esistono due scopi diversi. Da una parte la comprensione auditiva viene considerata come obiettivo didattico autonomo, dall'altra parte funziona come condizione per il parlare. Visto che l'abilità *ascoltare* è così dominante (42% nel uso quotidiano) nel confronto con le altre abilità (parlare: 32%, leggere: 15%, scrivere: 11%), è giustificata la pretesa di vedere la comprensione auditiva come scopo autonomo. Nell'insegnamento di lingue l'utilizzo di testi d'ascolto è molto importante, perché solo così è possibile automatizzare i processi di comprensione auditiva che nella lingua materna sono già automatizzati. Oltre a ciò la comprensione auditiva è responsabile di una pronuncia corretta e della comunicazione.

In seguito ho presentato alcune caratteristiche che deve avere un testo d'ascolto appropriato. Una delle pretese più importanti è quella della varietà formale e del contenuto. Inoltre gli insegnanti devono scegliere testi che coinvolgono gli studenti e si riallacciano alla loro conoscenza preliminare. I testi, non solo devono parlare di cose già conosciute, ma devono anche fornire qualche novità che può essere combinata con le cognizioni già disponibili. Un testo non deve contenere troppe parole sconosciute, troppe strutture complesse o un alto numero di dialetti, perché così gli ascoltatori perdono interesse e non ascoltano. Un ruolo importante ha anche l'autenticità, perché con l'aiuto di testi autentici gli studenti possono essere preparati a situazioni di comunicazione concrete. Testi non-autentici, che nella letteratura vengono definiti come testi didattici, vengono rifiutati a causa della loro artificiosità non rappresentante la realtà.

Alla fine di questo capitolo si trovano esercizi differenti che, secondo la tipologia, vengono suddivisi in modo differente. Nella tipologia di Barbara Dahlhaus vengono classificati in tre gruppi, cioè in tre esercizi *prima*, *durante* e *dopo* l'ascolto. Adelheid Schumann invece assegna gli esercizi ai cinque componenti del processo auditivo. Simile a Schumann procede anche Gert Solmecke, che divide gli esercizi nei livelli sui quali si svolge la comprensione auditiva. Come ultimo Susanna Buttaroni ed Alfred Knapp distinguono tre attività diverse per l'ascolto: *autentico*, *dettagliato* ed *analitico*.

Il terzo capitolo è dedicato all'abilità di *parlare*. Ho cominciato con una descrizione del concetto di comunicazione. In base a due modelli (il *Organon-Modell* di Karl Bühler e il *Situationsmodell* di Helmut Geißner) ho descritto i componenti più importanti. Il modello di Bühler è costituito da quattro elementi: il mittente, il ricevente, le cose e il segno. Bühler individua tre funzioni fondamentali del linguaggio: può servire per rappresentare la realtà (in tedesco: *Darstellung*), può esprimere qualcosa del mittente (*Ausdruck*) o può essere utilizzato per rivolgere un appello al destinatario (*Appell*). (confronta Cantoni 2008: 128) Così si può vedere che parlare l'uno con l'altro è molto di più che un semplice scambio di informazioni. Nel modello di Geißner invece sono rappresentati i fattori più importanti che influenzano una comunicazione, che racchiude in nove domande: dove, quando, perché, a che scopo, chi, con chi, su che cosa, che e come.

Poi ho trattato lo scopo principale dell'insegnamento di lingue, cioè la *comunicatività*. Azioni comunicative in situazioni concrete devono essere al centro delle lezioni, cosicché gli studenti possano imparare il comportamento linguistico. Se non potessero impararlo, non sarebbero

poi capaci di utilizzarlo in situazioni quotidiani. Sotto il concetto di azione comunicativa si intendono dichiarazioni come per scusarsi, invitare qualcuno o chiedere qualcosa a qualcuno.

Come prossimo argomento, ho scelto “le difficoltà durante lo sviluppo dell’abilità *parlare*”, che è una delle abilità più complesse quando si impara una lingua straniera. Prima però ho descritto il processo di parlare che può essere diviso in tre livelli. Tutto comincia con il livello della *costruzione*, dove il parlante deve decidere l’argomento su cui parlare. Poi segue la fase della *trasformazione*, nella quale cerca le parole giuste per poter esprimere i suoi pensieri. Questi due processi si svolgono solo in mente, solo il terzo livello, la *realizzazione*, che è responsabile per l’attuazione del messaggio, raggiunge l’ascoltatore.

Sono più che altro i livelli della *trasformazione* e della *realizzazione* che provocano problemi, sebbene i problemi nell’ultima fase spesso non siano notati dagli studenti. Le difficoltà nella realizzazione si trovano soprattutto nel campo dell’articolazione e del linguaggio del corpo. La mimica e i gesti possono sostenere l’intenzione del parlante, però devono essere interpretati dall’ascoltatore. Se lo studente invece non è capace di interpretarli si creano problemi nella comunicazione.

Di un’importanza particolare dispone anche la pronuncia che già dall’inizio deve essere imparata, perché una pronuncia sbagliata può bloccare la comunicazione.

Oltre a queste difficoltà presentate esistono alcune caratteristiche della produzione orale che contribuiscono ai problemi nello sviluppo dell’abilità *parlare*. Da una parte ci sono la dinamica e la fugacità dei testi orali che contribuiscono al fatto che gli studenti non hanno la possibilità di andare indietro in un testo per capirlo meglio. Dall’altra parte il parlante è sotto pressione temporale, perché a differenza di una persona che scrive, deve superare tutti i tre livelli, *costruzione*, *trasformazione* e *realizzazione*, allo stesso tempo. Oltre a ciò non hanno la possibilità di utilizzare un dizionario, se non conoscono una parola.

L’acquisto di una lingua normalmente viene classificato in livelli diversi, quello dell’abilità *parlare* in tre livelli: la *riproduzione*, la *ricostruzione* e la *costruzione*. Fondamentale per la classificazione sono le domande in che senso gli studenti hanno bisogno di preparazione linguistica e del contenuto per la produzione orale, e quanto sono indipendenti in relazione alla realizzazione linguistica. Al primo livello il contenuto e la forma non vengono trasformati e le informazioni devono essere riprodotte letteralmente. Al livello della *ricostruzione* gli studenti possono agire già più liberamente riguardo alle espressioni, mentre il contenuto

ancora deve essere riprodotto così come è. All'ultimo livello invece gli studenti quasi mai hanno bisogno di modelli, perché dispongono già delle competenze necessarie.

Poi segue una tipologia di esercizi, che Heide Schatz classifica in tre gruppi, quelli che hanno lo scopo di *preparare* la comunicazione, quelli che devono *svilupparla* e *strutturarla* e quelli che vogliono *simularla*. Per lo sviluppo dell'abilità *parlare* sono necessari tutti e tre tipi. Però si deve dire che qualche attività non può essere staccata assolutamente delle altre e che non si tratta di una serie lineare. E' anche possibile che lo stesso esercizio non si trova solo in una delle categorie, ma anche in un'altra, perseguendo uno scopo diverso.

Nella prima categoria soprattutto si trovano esercizi riproduttivi, con un carattere imitativo, fra i quali ci sono attività per sviluppare il vocabolario e le strutture necessarie come anche quelle per migliorare la grammatica o la pronuncia. Un'attività importante per ampliare il vocabolario è il cosiddetto *Assoziogramm*. Funziona così, gli studenti devono trovare più parole possibili da mettere in relazione con una parola già indicata.

Nella seconda categoria invece dominano gli esercizi produttivi, come discussioni, argomentazioni, il lavoro con dialoghi o quelli dove si devono porre domande. I discorsi adesso richiedono contributi produttivi e solo le strutture necessarie sono messe a disposizione parzialmente. L'obiettivo principale è parlare per raggiungere uno scopo comunicativo.

L'esercizio più comune per la simulazione di comunicazione è il *gioco di ruolo* con il quale si può imitare la realtà e simulare situazioni della vita reale. È molto adatto per l'insegnamento di lingue perché così gli studenti possono provare il comportamento linguistico. Per il lavoro con il *gioco di ruolo* devono essere considerati alcuni punti importanti. Primo l'insegnante deve preparare cartoncini con la descrizione dei ruoli diversi. Poi deve capire se gli studenti conoscono già le strutture necessarie o se gliele deve mettere a disposizione. L'argomento scelto deve far parte del campo di esperienza degli studenti. Un'altra cosa importante è che durante la preparazione è solo permesso prendere appunti. Non è il senso del *gioco di ruolo* che gli studenti scrivono tutto quello che vogliono dire. Un ultimo punto da considerare riguarda la presentazione e la correzione. Durante la presentazione l'insegnante non deve correggere e nessun studente deve essere costretto a far parte di una presentazione davanti al pubblico.

Dopo ho ancora menzionato alcune attività concrete che possono essere divise in esercizi per l'uso libero della lingua e in attività con l'importanza sulla forma. Fra il primo gruppo si trovano il *gioco di ruolo* e un tipo di *discussione* su un tema, dove gli studenti devono sostenere opinioni indicati. La cosiddetta *costruzione di una conversazione* e la *Sprechübungsgymnastik* invece appartengono al secondo gruppo. Oltre a ciò vengono descritti altri esercizi, come il *dettato visuale*, il cosiddetto *Dialoggeländer* o il lavoro con immagini come impulso per parlare.

Alle fine del terzo capitolo mi sono occupata del tema della correzione riguardo a dichiarazioni orali. Le domande principali sono quando è necessaria la correzione e in quale dimensione. In generale si può distinguere tra due situazioni diverse. Nella fase libera si trovano esercizi come discussioni, narrazioni, *giochi di ruolo* o descrizioni, mentre alla fase guidata appartengono la *costruzione di una conversazione*, la *Sprechübungsgymnastik* o diversi esercizi da ripetere ed imitare. Secondo questa differenziazione deve essere effettuata la correzione. Lo scopo principale degli esercizi guidati sono l'esattezza e la precisione, perciò la correzione in queste fasi è necessaria. Visto che nelle fasi libere invece sono più importanti l'improvvisazione e la comunicazione, non si ha bisogno sempre della correzione. Per gli studenti è importante che ci siano anche fasi, dove l'insegnante non li corregge. Una regola per esercizi liberi è quella di non correggere mai durante una richiesta di parola perché questa forma di correzione demotiva gli studenti.

Nella seconda parte della mia tesi ho fatto un'analisi di tre manuali che vengono usati nelle scuole per l'insegnamento dell'italiano. Ho scelto *Linea diretta*, *Espresso* e *Detto fatto* che consistono tutti in tre volumi. Per poter effettuare l'analisi ho creato un questionario, in base al quale volevo scoprire in che senso vengono messe in pratica le pretese teoretiche e quali sono le differenze tra i tre manuali. Per l'analisi prima ho trattato l'abilità *ascoltare* e poi l'abilità *parlare*, benché gli esercizi non sempre possano essere staccati esattamente, perché spesso un testo d'ascolto è utilizzato come impulso per un'attività orale.

Per l'analisi dell'abilità *ascoltare* le domande possono essere divise in due gruppi. Il primo gruppo tratta l'autenticità dei testi d'ascolto, cioè se ci sono caratteristiche della lingua parlata o quali tipi di testi vengono utilizzati. Le domande del secondo gruppo invece si occupano degli esercizi diversi e dei tre stili d'ascolto.

Concludendo si può dire che i testi d'ascolto di tutti e tre i manuali possono essere considerati come autentici, a condizione di far valere la definizione di Solmecke. Secondo lui per l'autenticità non è così importante che i testi seguino la definizione comune, cioè che devono essere fatti per un parlante madrelingua, ma è più importante che abbiano un suono della lingua rispettiva. Questo vuol dire che i testi per esempio vengono recitati da parlanti diversi e non solo da una persona o che un certo tipo di testo presenta le sue caratteristiche. Tutti i testi analizzati presentano elementi della lingua parlata, come pause, rotture, ripetizioni o anche parole tipiche del linguaggio parlato (*beh, ah, senti...*). Oltre a ciò dispongono di un miscuglio di frasi complesse e frasi corte e di una velocità ed un'intonazione genuine.

Risulta che ci sono differenze grandi tra i tre manuali riguardo ai tipi di testi presentati. Mentre il manuale *Detto fatto* offre diversi tipi di testi per l'addestramento della comprensione auditiva, come dialoghi, monologhi, narrazioni o canzoni, in *Linea diretta* ed *Espresso* vengono utilizzati solo dialoghi. Questo fatto però non corrisponde alla realtà, perché in situazioni concrete gli studenti vengono anche confrontati con altri tipi di testi.

Per quanto concerne la varietà degli esercizi si può dire che i manuali si distinguono l'uno dall'altro. In *Linea diretta* ci sono due tipi di testi d'ascolto che perseguono scopi diversi. Da una parte ci sono i dialoghi lunghi senza trascrizione all'inizio di ogni lezione che devono essere ascoltati almeno tre volte. Poi gli studenti devono rispondere a domande o scegliere la risposta giusta sul contenuto. Qualche volta il manuale presenta anche esercizi, dove devono mettere in ordine immagini o assegnare affermazioni del dialogo a diverse persone nominate. Dall'altra parte vengono presentati frammenti dei dialoghi iniziali per trattare punti grammaticali o strutture comunicative in base alle quali gli studenti devono completare frasi. Poi c'è anche un punto che si chiama dettato dove gli studenti hanno il compito di ascoltare e completare il frammento con le parole giuste.

Molto simile è il procedimento dei testi d'ascolto in *Espresso*, dove viene anche diviso tra testi con e senza trascrizione. Come in *Linea diretta* i testi con trascrizione vengono utilizzati per presentare le strutture necessarie, il vocabolario o la grammatica. Gli studenti devono trovare nella trascrizione del dialogo, che hanno ascoltato prima, certi fenomeni grammaticali, per esempio tutte le frasi che vengono introdotte con *se*. Gli altri testi hanno lo scopo di formare la vera comprensione auditiva. Prima gli studenti devono capire le informazioni principali, poi seguono altri esercizi, come rispondere a domande, segnare le risposte giuste, completare buchi o tabelle, segnare un itinerario o informazioni che vengono menzionati.

Nel manuale *Detto fatto* si distingue tra testi d'ascolto per l'arredamento della comprensione auditiva come obiettivo autonomo e testi con i quali viene insegnata la comprensione auditiva come condizione per il *parlare*. Fra il secondo gruppo si trovano esercizi che trattano la pronuncia corretta, punti grammaticali o strutture comunicative. Questo gruppo di esercizi è molto simile a quello degli altri due manuali. La varietà degli esercizi del primo gruppo invece è ancora più ampia che in *Espresso*. Dopo nell'ascolto *globale* gli studenti devono soprattutto rispondere a diverse domande sul contenuto, prendere notizie per fare un riassunto, completare tabelle o buchi, scrivere le parole chiavi o assegnare immagini ai dialoghi o messaggi corrispondenti.

Una cosa che hanno tutti in comune è l'uso degli stili d'ascolto diversi. In ogni manuale è richiesto l'ascolto *globale*, *selettivo* e *dettagliato*, benché non sempre nella stessa dimensione.

Per l'analisi dell'abilità *parlare* le domande possono essere divise in due parti centrali. La prima parte si occupa degli esercizi, cioè il momento dell'impiego e i tipi diversi, mentre la seconda parte dà massima importanza alla domanda se le pretese teoretiche sono messe in pratica.

In generale si può dire che in ogni manuale analizzato gli esercizi per l'attività orale sono presenti già dall'inizio, però ci sono differenze grandi rispetto agli scopi degli esercizi. Nel manuale *Linea diretta* si deve distinguere tra esercizi comunicativi ed esercizi che si concentrano sulla forma. Nel secondo gruppo si tratta di cosiddetti *Satzmusterübungen* o *pattern drills*, dove gli studenti hanno il compito di ripetere le frasi indicate e sostituire alcune parole con altre. Tra gli esercizi comunicativi si trovano *giochi di ruolo*, discussioni, interviste corte o manifestazioni della propria opinione. Insomma risulta che in *Linea diretta* ci sono tante attività orali che non richiedono la competenza comunicativa ma danno l'importanza alla grammatica. *Espresso* offre meno esercizi che si concentrano sulla forma e aumenta quelli comunicativi. In *Espresso* si trovano un gran numero di discussioni, *giochi di ruolo*, manifestazioni della propria opinione ed esercizi dove gli studenti devono porre delle domande. *Detto fatto* dispone senza subbio degli esercizi più variati. Oltre a quelli già nominati negli altri manuali offre anche esercizi dove gli studenti devono descrivere e commentare un'immagine o raccontare di un avvenimento.

Visto che in ogni manuale vengono offerti esercizi dove gli studenti devono discutere su un tema indicato, si può dire che viene mantenuta una delle pretese teoretiche più importanti. Non ha senso imparare solo a fare dei dialoghi, perché nella realtà esistono anche altre forme

di comunicazione orale. Un desiderio centrale delle persone che imparano una lingua straniera è quello di potersi informare, farsi capire e sostenere la propria opinione. Tutti e tre i manuali tengono conto di questo offrendo tanti esercizi per raggiungere questi scopi. Si può vedere gli obiettivi comunicativi delle lezioni singole nell'indice di ogni volume.

Tutto sommato posso dire che dei manuali analizzati *Detto fatto* è quello migliore, perché offre una varietà di esercizi e situazioni più ampia, tanto per l'abilità ascoltare quanto per quella parlare. Con *Detto fatto* gli studenti vengono preparati nel miglior modo possibile alle situazioni concrete in Italia.

VI. Abstract

In meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit den beiden Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* im Fremdsprachenunterricht.

Wie ich im theoretischen Teil meiner Arbeit darlege, handelt es sich beim Hörverstehen und bei der Fertigkeit *Sprechen* um zwei sehr komplexe Prozesse, die die Lerner in der Muttersprache zwar schon beherrschen, sich in der Fremdsprache jedoch erst aneignen müssen. Bei dieser Aneignung kommt es immer wieder zu Problemen, die auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sind und in der vorliegenden Arbeit erläutert werden.

Außerdem beschäftige ich mit der Frage, worauf man als Lehrperson achten muss, um den Lernern den Aufbau der beiden Fertigkeiten zu erleichtern und mit dem damit verbundenen Übungsmaterial.

Welche Übungen tatsächlich für den Italienischunterricht angeboten werden, zeige ich im zweiten Teil, in dem ich drei verschiedene Lehrwerke für Italienisch analysiere. Dabei konzentriere ich mich jedoch nicht nur auf das angebotene Übungsmaterial, sondern auch auf die Frage, inwieweit auf diverse theoretische Forderungen Rücksicht genommen wird. So beschäftige ich mich unter anderem mit der Frage, ob mit den Übungen zum *Sprechen* auch wirklich das Sprechen geübt wird oder ob diese nicht eher dazu dienen, Grammatik oder Wortschatz abzuprüfen. Bei den Übungen zum Hörverstehen geht es unter anderem darum, ob bei der Auswahl der Textsorten auf Vielfalt geachtet wird und diese somit der Realität entsprechen.

Ziel meiner Arbeit ist es, die Komplexität der beiden Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* aufzuzeigen und zu zeigen, wie verschiedene Lehrwerke damit umgehen.

VII. Bibliographie

Literatur

Buttaroni, Susanna/ Knapp, Alfred (1988): *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Verband Wiener Volksbildung: Wien.

Cantoni, Lorenzo/ Di Blas, Nicoletta/ Rubinelli, Sara et al. (2008): *Pensare e comunicare*. Apogeo: Milano.

Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien [u.a.], Goethe Institut: München.

Dietrich, Ingrid (1989): „Alternative Methoden“ (Artikel 26). In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag: Tübingen, S. 159-165.

Dirven, René (1977). *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht- Listening Comprehension in Foreign Language Teaching*. Scriptor Verlag: Kronberg/Ts.

Dirven, René (1984): „Was ist Hörverstehen? Synopse vorhandener Theorien und Modelle“. In: Schumann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd (Hgg.). *Hörverstehen*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, S.19-40.

Edelhoff, Christoph (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. Hueber Verlag: München.

Eggers, Dietrich (1996): „Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven“. In: Kühn, Peter (Hg.). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Peter Lang GmbH- Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, S.13-44.

Forster, Roland (1997): *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. Röhrig Universitätsverlag: St. Ingbert.

Glaboniat, Manuela (1993): *Hörverstehen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Dipl.Arb. (unveröffentlicht), Wien.

Grell, Jochen/ Grell, Monika (1999): *Unterrichtsrezepte*. Beltz Taschenbuch: Weinheim.

Grüner, Gustav/ Kahl, Otto/ Georg, Walter (1974): *Kleines berufspädagogisches Lexikon*. W. Bertelsmann Verlag KG: Bielefeld.

Honnef-Becker, Irmgard (1996): „Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache“. In: Kühn, Peter (Hg.). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Peter Lang GmbH- Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, S.45-77.

Hörmann, Hans (³1991): *Einführung in die Psycholinguistik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Hüllen, Werner (1977): „Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“. in: Dirven, René (Hg.). *Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht- Listening Comprehension in Foreign Language Teaching*. Scriptor Verlag: Kronberg/Ts, S. 27-39.

Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien [u.a.].

Klein, Wolfgang (³1992): *Zweitsprachenerwerb*. Verlag Anton Hain: Frankfurt am Main.

Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien [u.a.], Goethe-Institut: München.

Kühn, Peter (1996). *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Peter Lang GmbH- Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main.

Lucchi, Stefano (2008): „Hörverstehen“. In: Tanzmeister, Robert (Hg.). *Lehren Lernen Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Praesens-Verlag: Wien, S. 393-417.

Neuner, Gerhard (1989): „Methodik und Methoden: Überblick“ (Artikel 26). In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag: Tübingen, S. 145-153.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (⁶2000): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts- Eine Einführung*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien [u.a.].

Rampillon, Ute (²1989): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Hueber Verlag: Ismaning.

Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien [u.a.], Goethe-Institut: München.

Schreiter, Ina (2001): „Mündliche Sprachproduktion“ (Artikel 94). In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert et al. (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache.-Ein internationales Handbuch* (2. Band). Walter de Gruyter GmbH&Co. KG: Berlin, New York, S. 893-920.

Schumann, Adelheid (1989): „Übungen zum Hörverstehen“ (Artikel 42). In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag: Tübingen, S. 201-204)

Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Langenscheidt: Berlin, München.

Solmecke, Gert (2001): „Hörverstehen“ (Artikel 92). In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert [u.a.] (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache.-Ein internationales Handbuch* (2. Band). Walter de Gruyter GmbH&Co. KG: Berlin, New York, S. 893-900.

Vogel, Klaus/ Vogel, Sigrid (1984): „Hörverstehen im kommunikativen Sprachunterricht. Ein didaktisches Modell zur Arbeit mit Hörtexten“. In: Schumann, Adelheid/ Vogel, Klaus/ Voss, Bernd (Hgg.). *Hörverstehen*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, S. 87-100.

Wagner, Roland W. (2006): *Mündliche Kommunikation in der Schule*. UTB/ Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn, München, Wien [u.a.].

Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D. (¹¹2007): *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien*. Verlag Hans Huber: Bern.

Zeitschriftenartikel

Fritz, Thomas (2003): „Sprechen Sie jetzt“. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2003. „Was sagst du dazu?“ *Sprechen und Sprechförderung im DaF/DaZ-Unterricht*. S. 6-15

Krumm, Hans-Jürgen (1996): „Kommunikationsfähigkeit-kommunikative Fertigkeiten“. In: *Fremdsprache Deutsch 14: Sprechen*. S.20.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): „Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert“. In: *Fremdsprache Deutsch 24: Kombinierte Fertigkeiten*. S. 5-12.

Solmecke, Gert (1992): „Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch 7: Hörverstehen*. S.4-11.

Solmecke, Gert (2003): „Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4+5/2003, S. 4-10.

Van den Burg, Carel/ Krijgsman, Arjen (1996): „Reich mir mal den ... Dingsda. Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation“. In: *Fremdsprache Deutsch 14: Sprechen*. S. 48-52.

Wolff, Dieter (1983): „Überlegungen zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht“. In: Arndt, Horst/ Rattunde, Eckhard/ Schröder, Konrad [u.a.] (Hgg.). *Die neueren Sprachen*. Band 82. S. 282-297.

Lehrbücher

Bali, Maria/ Rizzo, Giovanna (2002a): *Espresso 2. Ein Italienischkurs*. Hueber Verlag: Ismaning. (inkl. Audio-CD)

Bali, Maria (2002b): *Espresso 2. Guida per l'insegnante*. Hueber Verlag: Ismaning.

Bali, Maria/ Ziglio, Luciana (2003): *Espresso 3. Ein Italienischkurs*. Hueber Verlag: Ismaning. (inkl. Audio-CD)

Conforti, Corrado/ Cusimano, Linda (2004a): *Linea diretta 1a. Ein Italienischkurs für Anfänger*. Hueber Verlag: Ismaning. (inkl. Audio-CD)

Conforti, Corrado/ Cusimano, Linda (2004b): *Linea diretta 1a. Lehrerhandbuch-Guida per l'insegnante*. Hueber Verlag: Ismaning.

Conforti, Corrado/ Cusimano, Linda (2003a): *Linea diretta 1b. Ein Italienischkurs für Anfänger*. Hueber Verlag: Ismaning. (inkl. Audio-CD)

Conforti, Corrado/ Cusimano, Linda (2003b): *Linea diretta 1b. Lehrerhandbuch-Guida per l'insegnante*. Hueber Verlag: Ismaning.

Conforti, Corrado/ Cusimano, Linda (1996a): *Linea diretta 2. Ein Italienischkurs für Fortgeschrittene*. Hueber Verlag: Ismaning.

Conforti, Corrado/ Cusimano, Linda (1996b): *Linea diretta 2. Ein Italienischkurs für Fortgeschrittene. Lehrerhandbuch-Guida per l'insegnante*. Hueber Verlag: Ismaning.

Ritt-Massera, Laura/ Truxa Eleonore (2005): *Detto fatto. Italienisch 1*. VNS (=Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch): Wien. (inkl. Audio-CD)

Ritt-Massera, Laura/ Truxa Eleonore (2006): *Detto fatto. Italienisch 2*. VNS (=Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch): Wien. (inkl. Audio-CD)

Ritt-Massera, Laura/ Truxa Eleonore (2007): *Detto fatto. Italienisch 3*. VNS (=Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch): Wien. (inkl. Audio-CD)

Ziglio, Luciana/ Rizzo, Giovanna (2003): *Espresso 1. Ein Italienischkurs*. Hueber Verlag: Ismaning. (inkl. Audio-CD)

Ziglio, Luciana (2001): *Espresso 1. Lehrerhandbuch- Guida per l'insegnante*. Hueber Verlag: Ismaning.

Mitschriften aus Lehrveranstaltungen

Boeckmann, Klaus-Börge: *Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen* (DaF 6). Gehalten im Sommersemester 2009

Faistauer, Renate: *Proseminar Methodik* (DaF 4). Gehalten im Wintersemester 2009/2010

Internetquelle

<http://www.psychophilo.at/images/psycho/denken/Organon-Modell-corr.gif> (letzter Aufruf: 03.07.2010)

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Carina Eschbacher

Geburtsdatum/-ort: 29.09.1986 in Neunkirchen

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

2004-2010	Studium an der Universität Wien: Lehramt Spanisch und Italienisch 24 Stunden-Modul „Deutsch als Fremdsprache“
1996-2004	BG/BRG Neunkirchen (neusprachlicher Zweig)
1992-1996	Volksschule Würflach

Auslandsaufenthalt

2008/2009	Auslandssemester (Erasmus) an der <i>Università di Bologna</i> in Italien
Sommer 2006	Aufenthalt als Au-Pair in Milano, Italien

Berufliche Tätigkeiten

Seit 2008	private Nachhilfelehrerin in den Fächern Spanisch und Italienisch
-----------	---